Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach, Bernd Käpplinger, Maria Kondratjuk, Katrin Kraus, Matthias Rohs, Beatrix Niemeyer, Franziska Bellinger (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



Verlag **Barbara Budrich**

Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

Schriftenreihe
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Malte Ebner von Eschenbach
Bernd Käpplinger
Maria Kondratjuk
Katrin Kraus
Matthias Rohs
Beatrix Niemeyer
Franziska Bellinger
(Hrsg.)

Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742746).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2746-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1916-7 (PDF)
DOI 10.3224/84742746

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Jens Ossadnik, Aach – www.rundumtext.de
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

IV. Krise und Digitalisierung

V. Krise und Politik

VI. Krise und Alltag

VII. 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE

Editorial: Re-Konstruktionen.
Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

Bernd Käpplinger, Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk, Katrin Kraus, Matthias Rohs, Beatrix Niemeyer, Franziska Bellinger

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2022 fand an der Europa-Universität Flensburg bei der Kollegin Professorin Beatrix Niemeyer und ihrem Team nach zweijähriger Unterbrechung wieder im Präsenzformat statt. Wir nahmen die Corona-Krise zum Anlass für die Thematisierung von Krisen im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung. Der Titel *Re-Konstruktionen* zielte dabei explizit darauf, auch andere – ökologische, ökonomische, soziale, psychische, politische oder biographische – Krisenphänomene, die im Kontext von Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutsam sind, zum Gegenstand theoretischer und empirischer Beiträge zu machen. Krise war und ist immer wieder ein Thema in der Erwachsenenbildung, etwa im Zusammenhang mit der ökologischen Krise ab den 1980er Jahren, hinsichtlich der Bewältigung kritischer Lebensereignisse, im Kontext der politischen Bildung oder in Bezug auf gesellschaftliche Krisenphänomene. Krisen und ihre Bearbeitung sind zudem ein zentrales Thema im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Biographieforschung, was sich auch in der diesjährigen Kooperation mit der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung widerspiegelte, deren Jahrestagung zeitgleich an der Europa-Universität Flensburg stattfand.

Die Pandemie bildet den exemplarischen Ausgangspunkt der Sektionstagung 2022, denn sie hat die Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht getroffen und betroffen. Die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie hatten den Zugang zu Bildungsangeboten über die Lebenszeit mehr oder minder stark zeitweise eingeschränkt, die Anpassung institutioneller Strukturen und Arbeitsbedingungen erfordert, und dadurch Erwerbsmöglichkeiten des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung gefährdet. Gleichzeitig war die Pandemie – wie alle gesellschaftlichen Krisen – Anlass und Aufforderung zur pädagogischen Bearbeitung: Es galt nicht nur über eine entsprechende Angebotsstruktur Anschlusslernen und Weiterbildung zu ermöglichen, um entstandene Bildungslücken zu schließen und entgangene Abschlüsse nachzuholen, ebenso waren und

sind neue Formate und Inhalte zur kollektiven wie individuellen Verarbeitung von Krisenerfahrungen und zur Krisenbewältigung – sowie allenfalls Prävention – gefragt. Zudem kann Erwachsenenbildung den Reflexionsraum bereithalten, in dem eine kritische Auseinandersetzung mit den sozialen Implikationen dieser und anderer kollektiver Ausnahmeerfahrungen stattfindet und darauf bezogen Bildungsprozesse möglich werden.

Eine rekonstruktive Perspektive auf die Folgen der Pandemie rückte somit die Handlungsbedingungen, Inhalte, Vermittlungsformen und Bedarfe von Erwachsenen- und Weiterbildung in Krisenzeiten ebenso in den Fokus wie die weitergehenden gesellschaftlichen Folgen, die durch Erwachsenenbildung kritisch-reflexiv bearbeitet werden können. Rückblickend lässt sich fragen: Auf welche Weise und in welchem Umfang waren einzelne Bereiche der allgemeinen, beruflichen, politischen und kulturellen Bildung (unterschiedlich) betroffen? Welche Rolle spielten der veränderte Zugang zu Orten der öffentlichen Debatte und die weitgehende Verlagerung des informellen Austausches in den virtuellen Raum für politische Willensbildung und politische Teilhabe? Daran schließen weitere Fragen an, die über die konkreten Pandemieerfahrungen hinausweisen: Wie steht es um die strukturelle Absicherung des pädagogischen Handlungsraums der Erwachsenen- und Weiterbildung und ihres Personals? Wie verändern sich Bildungsorte und -gelegenheiten, wie verschiebt sich das Verhältnis von informellem und formalem Lernen, wie der Zugang zu Bildungsangeboten, wie verändern sich Teilhabechancen und politische Partizipation? Welche impliziten Lektionen enthält diese und andere Krisen, welche expliziten Aufforderungen zur Neu- oder Umorientierung gehen von einer kollektiven Krisenerfahrung aus? Welches subjektive Bewältigungspotential wird biographisch relevant? Wie und wo zeigen sich Wechselwirkungen zwischen ökologischen, ökonomischen, sozialen oder politischen Krisenphänomenen?

Rekonstruktion als methodologischer Ansatz eröffnete eine subjektorientierte Perspektive auf bildungsbiographische Auswirkungen von Krisenerfahrungen. Hier stellen sich nicht nur Fragen nach dem Umgang mit Unsicherheit, Verunsicherung, Angst und Verletzlichkeit; vielmehr ist es von Bedeutung, ob und auf welche Weise die Pandemie – oder andere Krisenerscheinungen – mit ihren sozialen Begleiterscheinungen auf Bildungsprozesse und -biographien im Erwachsenenalter wirk(t)en und wie die weitgehende Verlagerung von Aneignung und Vermittlung in den privaten Raum mittels digitaler Kommunikationsformate zukünftig Lernkulturen veränderte. Eine rekonstruktive Perspektive auf die Folgen der Pandemie kann sich jedoch nicht auf Lernen und Vermittlung beschränken, denn die Pandemie-Bekämpfung prägte auch den öffentlichen Diskurs auf einschneidende Weise. Und sie ist ein in jeder Hinsicht globales Phänomen, d. h., ihre reflexive Verarbeitung integriert notwendig eine globale Perspektive.

Angesichts solch weitreichender und grundsätzlicher Fragen luden wir dazu ein, Beitragsvorschläge für die Jahrestagung einzureichen. Beiträge konnten sich auf die Corona-Pandemie beziehen oder andere, ökologische, ökonomische, soziale, psychische, organisationale oder politische Krisenthematisierungen behandeln. Sie konnten nach der Bedeutung individueller wie kollektiver Krisenerfahrung und den vielfältigen Bezugnahmen von Erwachsenenbildung auf Krisen fragen. Zur Rekonstruktion von krisenbezogenen Erfahrungen bot sich eine Verbindung zur Biographieforschung an. Geplante Beiträge konnten daher auch Anregungen aus dem Call für die Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung aufgreifen, die unter der Überschrift „Krisenthematisierungen in der Qualitativen Bildungsforschung. Krise der Differenz(en) oder Differenz(en) der Krise?“ standen und zeitgleich in Flensburg stattfand.

Wichtige Rahmungen und Orientierungen lieferten die **beiden Keynotes** von Bettina Dausien (Universität Wien/Österreich) sowie John Preston (University of Essex/Großbritannien).

Der Beitrag von Bettina Dausien „Aus Krisen lernen? Überlegungen zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive“ markierte auf pointierte Weise den Rahmen der Tagung und eröffnet diesen Tagungsband. Sie unterzieht zunächst einige Grundfiguren pädagogischen Denkens zum Zusammenhang von Krise und Lernen einer kritischen Revision, um daran anschließend nach wie vor weitgehend ungelöste Probleme zu markieren, die sowohl für die qualitative Erforschung von Krisenprozessen als auch für die Analyse und Begleitung von Lernprozessen Erwachsener bedeutsam sind. Angesichts gesellschaftlicher Macht- und Gewaltverhältnisse, ökonomischer Bedingungen und historischer Kontingenz bleibt sie skeptisch gegenüber der Erwartung, dass aus Krisen zu lernen sei oder Krisen durch Lernen bewältigt werden könnten.

Eine vergleichende Betrachtung von Krisenkommunikation oder disaster education eröffnet Forschungsperspektiven im Hinblick darauf, dass und wie unter dem Paradigma von Katastrophenschutz Rassismus und andere exkludierende Politiken Ungleichheiten sichtbar(er) verschärfen und demokratische Teilhabestrukturen eingeschränkt werden. Die daraus resultierenden Fragen nach der Art von Krisenkommunikation und -bewältigung und den damit einhergehenden Verschiebungen im Machtgefüge zwischen Staat und Bevölkerung thematisierte John Preston in seiner Keynote unter der Überschrift „Adult education in states of exception: back to the ‘qualitative turn’?“. In seinen Ausführungen unterstrich er die Bedeutung, die der politischen Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang zukommt. Er hat sie für diesen Tagungsband stark gekürzt als „Provokation“ zusammengefasst. Beatrix Niemeyer hat sie übersetzt.

Krise und Ökologie wurde in den beiden Beiträgen aus Halle von Jörg Dinkelaker (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) „Krise als Schema der Päda-

gogisierung der ökologischen Frage – Von den Grenzen des Wachstums zu den Kipppunkten des Klimawandels“ sowie von Maria Stimm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) „Klimawissen im Ver|Handlungsraum – Analyse von Formen kommunikativer Umgangsweisen im Da-Zwischen“ thematisiert. Der Beitrag von Dinkelaker befasst sich mit dem Zusammenhang von Pädagogik und ökologischer Krise und wirft die Frage auf, inwiefern sich in der gegenwärtigen Klimakrise die Bedingungen der Pädagogisierung der ökologischen Frage verändert haben. In dem Beitrag von Stimm wird Klimawissen im Ver|Handlungsraum verortet. Das heißt, dass unterschiedliches Wissen durch die verschiedenen Akteur*innen in einer entsprechenden Situation präsent sei. Zwischen sei nicht statisch, sondern verändere sich, sofern sich die Akteure aufeinander beziehen und ihr Wissen in Austausch bringen.

Die folgenden Artikel von Beatrix Niemeyer und Franziska Bellinger (beide Europa-Universität Flensburg) zu „Dimensionen der Krisenbearbeitung. Ergebnisse aus einer Befragung von Volkshochschul-Leiter/-innen aus Schleswig-Holstein zum Umgang mit der Corona-Pandemie“ sowie von Anke Grotlüschen und Joshua Wilhelm (beide Universität Hamburg) zu „Digitalisierung in der Pandemie: Die Perspektive der Senior:innen“ befassen sich mit **Krise und Pandemie**. Der Beitrag von Niemeyer und Bellinger präsentiert Erkenntnisse zu den Krisenerfahrungen von Volkshochschulleiter*innen während der Covid-19-Pandemie. Im Rückblick auf die Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten während der Pandemie zeichne sich ab, wie in der Abfolge von Abbruch, Umbruch und Aufbruch Wandlungsprozesse veranlasst wurden, aber auch Kontinuitäten hervortraten und tragende Strukturen einen Neuanfang oder ein Weitermachen sichern konnten. Die Analyse von Grotlüschen und Wilhelm befasst sich mit der Frage, inwieweit Personen im höheren Lebensalter während der Corona-Pandemie 2020 digital an Weiterbildung teilhaben konnten. Dafür wurden deskriptiv-statistische Analysen mit einem für Deutschland repräsentativen Datensatz durchgeführt.

In einem größeren Kapitel mit mehreren Beiträgen spielt **Krise und Digitalisierung** eine explizite Rolle. Johannes Bonnes (FernUniversität in Hagen) und Caroline Bonnes (Universität Konstanz) thematisieren „Herausforderungen der digitalen Transformation für Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Volkshochschulen in Baden-Württemberg während der Covid-19-Pandemie“. In ihrem Beitrag analysieren sie Expert*inneninterviews mit Leitungspersonal von 34 Volkshochschulen in Bezug auf Herausforderungen für Organisationsentwicklung und Professionalisierung des Personals spezifisch mit Blick auf die Herausforderungen im Kontext der Pandemie. Die Befunde verweisen nicht nur auf zentrale Ebenen des organisationalen Wandels im Modus der Krisenbearbeitung, sondern verdeutlichen auch den Stellenwert der individuellen Professionalisierung für die Organisationsentwicklung. Luca Fliegener (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

und Hadjar Ghadiri-Mohajerzad (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen) steuern einen Artikel zu „Krisenfeste (digitale) Teilhabemöglichkeiten für Geringqualifizierte? Rekonstruktion von Anbieter- und Angebotsstrukturen in der beschleunigten Digitalisierung aus Sicht der Weiterbildungsverbände" bei. Der Beitrag untersucht die Folgen der Digitalisierung auf die Teilhabemöglichkeiten von Geringqualifizierten an Weiterbildung während der Covid-19-Pandemie aus der Sicht der Weiterbildungsanbieter und -verbände. Karin Julia Rott (Ludwig-Maximilians-Universität München) und Tim Stanik (Westfälische Universität Münster) greifen „Online-Weiterbildungsberatung – Kompetenzempfinden von Berater*innen" auf. In ihrem Beitrag werden die Ergebnisse einer Studie zum subjektiven Kompetenzempfinden von Kurs- und Weiterbildungsberater*innen in Bezug auf die Durchführung von Online-Beratungen dargestellt. Es deutet sich ein Zusammenhang von der informellen Beschäftigung mit Themen der Online-Beratung und dem Kompetenzempfinden der Berater*innen an. Matthias Rohs und Sophie Lacher (beide Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) befassen sich mit den „Auswirkungen der Digitalisierung auf die territoriale Organisation und regionale Verbundenheit von Weiterbildungsanbietern. Eine Analyse am Beispiel von Verbänden und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz". Die Forschungsarbeit greift die Frage auf, ob die Digitalisierung des Weiterbildungsangebots zu einer Entgrenzung räumlicher Bezüge und damit zu einer Krise für das Territorialprinzip führt. Die hier gewonnenen Ergebnisse bestätigen die häufig anzutreffende Befürchtung eines Bedeutungsverlusts der Angebote ‚vor Ort' nicht.

Drei Analysen finden sich in dem Kapitel **Krise und Politik.** Martin Haselwanter (Universität Innsbruck/Österreich) blickt auf „Politische Erwachsenenbildung und Protestbewegungen – Die erwachsenenbildnerische Rezeption der ‚Fridays For Future'- und der ‚Querdenker*innen'-Bewegung". Der Beitrag geht der Frage nach, wie die politische Erwachsenenbildung in Österreich mit Protestbewegungen umgeht. Ausgangspunkt der Beantwortung ist die These, dass in der Relevanzsetzung spezifischen Wissens durch die Bewegungen eine Antwort für die jeweilige Rezeption zu finden sei. Catrin Opheys und Helmut Bremer (beide Universität Duisburg-Essen) thematisieren „Die Proteste im Kontext der Corona-Krise als Ausdruck politischen Unbehagens – Perspektiven für eine ungleichheitssensible politische Bildung". Zunächst wird hier ein empirisch gestützter Blick auf die Proteste und die Protestierenden gerichtet und aufgezeigt, dass das Bild einer vermeintlich homogenen und „anti-demokratischen" Protestbewegung nicht haltbar ist. Vielmehr ergebe sich das Bild einer erstaunlich heterogen zusammengesetzten Gruppe, verbunden mit einer bisweilen großen Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Protestierenden und der Berichterstattung über sie. Anja Heikkinen (Universität Tampere/Finnland), Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien, Wien/Österreich) und Gabriele Molzberger (Bergische Uni-

versität Wuppertal) thematisieren kritisch und mit internationalem Blick diskursive Krisenkonstruktionen in bildungspolitischen Texten. Ihr Beitrag „What crisis are we in actually? The (Nordic) Bildung Hype in Adult Education“ fokussiert diese vor allem in Skandinavien einflussreichen Krisendiskurse, die aus ihrer Perspektive zu einer Renaissance des Bildungskonzeptes geführt haben, und analysieren in diesem Zusammenhang politische Dokumente (Manifeste).

In dem finalen Kapitel **Krise und Alltag** steuert Therese Rosemann (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg) einen Artikel zu „Rekonstruktion informeller Lern- und Aneignungsmuster im Pflegesektor“ bei. Sabine Schmidt-Lauff, Jörg Schwarz und Hannah Hassinger (alle Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg) untersuchen in ihrem Beitrag „Krisenzeiten und Zeitkrisen – Zur temporalen Rekonstruktion gesellschaftlicher und alltagspraktischer Krisen in Kursen der Erwachsenenbildung und Lernprozessen ihrer Teilnehmenden“ den Zusammenhang zwischen Krisenzeiten und Zeitkrisen im Kontext des Kursgeschehens in der Erwachsenenbildung anhand rekonstruktiver Analysen qualitativen Datenmaterials (Kursbeobachtungen und Teilnehmendeninterviews). Durch die empirische Rekonstruktion von Auffälligkeiten der Temporalstruktur zeigen sie, wie in Kursen der Erwachsenenbildung Krisen zeitlich in Erscheinung treten und wie Zeit und Zeitlichkeit im Kursgeschehen zum Auslöser und/oder Gegenstand von Krisen werden. Drittens wird die Einbettung dieser Krisen der Kurspraxis in übergeordnete gesellschaftliche Krisenzeiten untersucht. Franziska Wyßuwa (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) ist mit dem Beitrag „‚Das is doch keine Kritik an dir ...‘ – Genese, Bearbeitung und Bedeutung von Interaktionskrisen in Weiterbildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen“ in diesem Kapitel vertreten. Der Beitrag fokussiert anhand eines konversationsanalytischen Projekts zur Relationierung von Erfahrung und Wissen in Weiterbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen eben jene Rekonstruktion von Krisen in der Interaktion: Wie entstehen in einer Bildungsveranstaltung Interaktionskrisen und wie werden diese thematisiert und bearbeitet?

Im Rahmen der Jahrestagung 2022 wurde darüber hinaus das 50-jährige Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) mit einem **Festakt zum Jubiläum** gewürdigt. Für die Dokumentation der Festveranstaltung haben wir einen reich bebilderten Beitrag „Ein halbes Saeculum – Eindrücke zum feierlichen Festakt der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens“ von Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) , die Eröffnungsrede zum Jubiläum von Katrin Kraus (Universität Zürich/Schweiz) sowie die Festrede mit dem Titel „Die Zukunft kann beginnen. Zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung” von Sabine Schmidt-Lauff (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg) gebündelt versammelt. Alle

Beiträge komplettieren die aus unserer Perspektive lebendige, anregende und gelungene Tagung im hohen Norden Deutschlands, zu der Teilnehmer:innen aus vielen Teilen Deutschlands und auch Europas zusammenkamen.

Im Anhang dieser Publikation finden sich zudem das **Programm der Tagung**, Auflistungen der Einreichungen zum **Posterpreis** sowie der drei Prämierungen. Der Posterpreis, den die Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) seit dem Jahr 2016 vergibt, wird von der *wbv Publikation* gestiftet und wurde am 16.09.2022 während der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) feierlich für die ersten drei Plätze verliehen.

Zu guter Letzt bedanken wir uns bei allen **Reviewenden**, die bei der Begutachtung der Beiträge für den Band beteiligt waren.

I. Rahmungen

Aus Krisen lernen? Gedanken zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive

Bettina Dausien

Vorbemerkung

Als ich von den Organisator*innen der dem Band zugrundeliegenden „Doppeltagung"[1] eingeladen wurde, den Eröffnungsvortrag zu halten, hatte ich mich über die Anerkennung, die ich weniger mir als Person als vielmehr der von mir vertretenen biographiewissenschaftlichen Perspektive zurechnete, gefreut. Zugleich aber beschäftigte mich die Frage, wie das Thema, das in beiden *Calls* zur Tagung und im angekündigten Programm sehr weit gespannt war, zu bewältigen sei – eine Frage, die im Prozess des Entwerfens und Schreibens selbst ein gewisses Krisenpotenzial beinhaltete. Ich entschied mich schließlich, einen Aspekt auszuwählen, der mir in unterschiedlicher Form in den fachlichen und öffentlichen Diskursen immer wieder begegnete: und zwar den Zusammenhang *von Krise und Lernen.* Dabei war mir von Beginn an klar, dass ich keine systematische Zusammenschau von Theorieangeboten machen und auch keine Forschungsergebnisse vorstellen wollte. Vielmehr ging es mir darum, Fragen aufzuwerfen und auf einige weitgehend ungelöste Probleme hinzuweisen, die m. E. sowohl für die qualitative Erforschung von Krisenprozessen als auch für die Analyse und Begleitung von Lernprozessen Erwachsener bedeutsam waren. Ich hoffte, damit ein Feld möglichen Nachdenkens konturieren und nützliche Anregungen für die Diskussionen auf der Tagung geben zu können. Ob diese Absicht aufgegangen ist, können nur diejenigen beurteilen, die an der Tagung teilgenommen haben. Bei der schriftlichen Ausarbeitung meines Beitrags zum vorliegenden Band habe ich mich erneut dafür entschieden, Diskussion und Argumente über eine systematische Bearbeitung des Forschungsstandes zu stellen, und deshalb auch den Charakter der Rede weitgehend beibehalten. Ob diese Idee gelingt, entscheiden nun die Leser*innen.

1 Die Tagung wurde in Kooperation zwischen der Sektion Erwachsenenbildung und der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung im September 2022 an der Europa-Universität Flensburg organisiert. Die in diesem Band versammelten Beiträge basieren jedoch nur auf dem Programm der Sektion Erwachsenenbildung.

1 Einleitung

Die Pandemie, der sich zuspitzende Klimawandel, Kriege und Fluchtbewegungen oder das Kippen politischer Verhältnisse in Diktaturen wie in demokratischen Staaten haben in der jüngeren Vergangenheit auch für Bürger*innen im vermeintlich stabilen Europa die Krisenhaftigkeit sozialer Existenz spürbarer gemacht. Dabei haben wir nicht nur über Krisen geredet und mediale Diskurse verfolgt und möglicherweise mitgestaltet, sondern auch auf der ganz konkreten Ebene des Alltagslebens selber *Erfahrungen* mit Krisen gemacht.

Nehmen wir die vor zweieinhalb Jahren aufgebrochene „Corona-Krise“: Krankheit und Sterben, die Anforderungen von *Homeoffice* und *distance learning* oder der Umstand, dass selbstverständlich gewordene Aktivitäten nicht mehr möglich waren, haben Routinen unterbrochen und Irritationen, vielfach Krisen auch auf persönlicher Ebene ausgelöst. Formen der Bearbeitung mussten gefunden, oft auch erst neu entwickelt werden – individuell wie kollektiv, lebensweltlich und institutionell. Ähnliches ließe sich zur sogenannten „Klima-Krise“ sagen – allerdings mit dem Unterschied, dass die Problematik des selbstgemachten, unser aller Leben bedrohenden Klimawandels nicht überraschend daherkommt. Sie ist seit mindestens einem halben Jahrhundert bekannt[2], aber hat in unseren Breiten, d. h. im globalen Norden, keineswegs zu einer *Krisenerfahrung* im Alltag der breiten Bevölkerung geführt. Erst im Zusammenhang mit dem Krieg in der Ukraine und den wirtschaftlichen Verflechtungen mit Putins Gasproduzenten scheint die Umweltfrage die Qualität einer „von jedem und jeder“ spürbaren Erfahrung als Krise zu bekommen, zumindest wenn man bestimmten Medien glaubt.

Im medialen Diskurs taucht explizit und implizit auch die Frage auf, ob und was in oder aus solchen Krisen *gelernt* werden kann, zugleich wird kritisiert, dass „nichts“ oder „zu wenig“ gelernt wurde. Alltagsbeobachtungen hierzu sind ebenfalls widersprüchlich: So haben wir im Umgang mit Corona den Eindruck gewonnen, dass viele Organisationen und politischen Akteure, auch Vorgesetzte, Kolleg*innen oder Nachbar*innen wenig oder zumindest viel zu langsam aus den Erfahrungen der „ersten Welle“ gelernt und stattdessen Fehler wiederholt haben. Auf der anderen Seite haben viele auch sehr rasch reagiert und neue Strategien und Wege im Umgang mit der Situation gefunden, keineswegs nur im Umgang mit „Zoom“ und Einkaufen im Internet. Und manches scheinen wir nach fast drei Jahren Pandemie auch *verlernt* zu haben.

Und wie sieht es im ganz persönlichen, eigenen Leben aus? Manche haben den Eindruck, aus der Krise viel für und über sich gelernt, möglicherweise sogar weitreichende biographische Entwürfe und Selbstbilder verändert zu haben. Andere haben das Gefühl, durch Corona in eine Krise gestürzt worden zu sein, viel verloren, aber nichts gelernt zu haben – vielleicht weil es da gar nichts zu lernen

2 Der vieldiskutierte Bericht des Club of Rome (Meadows et al.) erschien erstmals 1972, mit Übersetzungen in vielen Sprachen.

gibt? Und wieder andere haben die Situation möglicherweise überhaupt nicht als persönliche Krise erlebt, weil sie weitgehend mit bewährten Bewältigungsstrategien zurechtgekommen sind oder sogar Vorteile aus der Situation ziehen konnten – oder weil sie aufgrund drängenderer Probleme ganz andere Krisen oder dauerhaft prekäre Lebenslagen zu bewältigen haben.

Bereits diese wenigen Beobachtungen, die gewiss noch ergänzt werden könnten, werfen Fragen für eine bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema auf: *Wie hängen Krise und Lernen zusammen?* Und wie lassen sich Unterschiede im Umgang mit krisenhaften Situationen fassen und womöglich auch erklären? Wie erleben und verarbeiten Subjekte Krisen, auf was greifen sie zurück und wie integrieren sie die neuen Erfahrungen in den größeren Zusammenhang ihrer Biographie? Aber auch: Wie kommen wir überhaupt auf die Idee, dass aus Krisen gelernt werden könnte?

Im Folgenden skizziere ich zunächst knapp eine Grundfigur pädagogischen Denkens zum Zusammenhang von Krise und Lernen (2). Anschließend markiere ich einige Perspektiven und Probleme, die bei der Erforschung dieses Zusammenhangs zu bedenken sind (3). Im folgenden Schritt nehme ich das Problem aus biographieanalytischer Perspektive in den Blick und arbeite Ansatzpunkte der Biographieforschung heraus (4). Ich schließe mit Überlegungen zur Idee *biographischen Lernens* und seiner möglichen Bedeutung in der Bearbeitung gesellschaftlicher Krisen (5) und einem kurzen Fazit (6).

2 Aus Krisen lernen – Grundzüge eines Zusammenhangs

Die Corona-Pandemie hat nicht nur in rascher Folge erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte und Publikationen hervorgebracht, sondern ist auch Anlass zur Selbstreflexion des Fachs geworden: Wie denkt, wie handelt „die Pädagogik" in der Corona-Krise? Was zeigen empirische Studien? Und gibt es über die aktuelle Krise hinausgehende Erkenntnisse, die womöglich Grundfragen pädagogischen Denkens und Handelns betreffen? Die Antworten sind vielfältig, wie z. B. im Themenschwerpunkt der Zeitschrift für Pädagogik (Heft 3/2022; Andresen, Bellmann & Caruso 2022) nachzulesen ist, und die Diskussion ist keinesfalls abgeschlossen, wie die Themenwahl für den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2024 zeigt. *Eine* mögliche Antwort lautet, dass der spezifische Zugang der Pädagogik im Zusammenhang von *Krise* und *Lernen* bzw. *Bildung* begründet ist und sich damit von anderen, z. B. soziologischen Ansätzen unterscheidet, die eher die Analyse sozialer Prozesse und Funktionen von Krisen im Fokus haben.

Folgen wir dieser Überlegung, so stellen sich neue Fragen: Was ist eine Krise und was hat sie mit Lernen zu tun? Ich skizziere im Sinn einer ersten Annäherung sehr grob eine grundlegende Argumentationsfigur, die sich mit Variationen in unterschiedlichen Traditionen pädagogischen Denkens findet.

Zunächst einmal kann eine „Krise" – ausgehend vom griechischen Wortsinn (κρίσις *krísis*) – ganz allgemein als „eine zeitlich begrenzte Situation der Unsicherheit und Unentschiedenheit" bezeichnet werden, „die mit einer Entscheidung, einer Lösung beendet wird" (Antony, Sebald & Adloff 2016: 3). Dabei erscheint es sinnvoll, nicht jede beliebige Störung oder Irritation als Krise zu verstehen, sondern nur solche, die sich nicht durch routinemäßige Strategien wieder in Ordnung bringen lassen. Die Irritation muss zu einer erheblichen, spürbaren, nachhaltigen „Unterbrechung" einer funktionierenden Wirklichkeit führen und eine explizite Bearbeitung notwendig machen.

Eine solche abstrakte Bestimmung kann für Krisen auf unterschiedlichen Ebenen angewendet werden: Auf der gesellschaftlichen Makro-Ebene sind Krisen als Störungen einer funktionierenden und stabil erscheinenden sozialen Ordnung zu denken, auf der Mikro-Ebene geht es um Handlungs- und Deutungskrisen sozialer Individuen. Hier treten Krisen als Unterbrechung fragloser lebensweltlicher Gewissheit und routinemäßig ablaufender Praxis auf. Wie Makro- und Mikroebene zusammenhängen, ist eine offene Frage, die ich an dieser Stelle vorerst einklammere.

Bleiben wir zunächst bei der sog. Mikroebene, die im Anschluss an Antony, Sebald und Adloff (2016) ihrerseits weiter differenziert werden kann. Im Rahmen einer handlungs- und interaktionstheoretischen Begriffsklärung unterscheiden die Autoren drei Analyseperspektiven: Eine erste fokussiert die Sinnkonstruktionen der *Akteur*innen*; eine zweite untersucht soziale *Praxen*, in denen interaktiv Krisen „konstruiert" und „verhandelt" werden; eine dritte, die „distanzierte Beobachterperspektive", analysiert Krisen aus einem externen theoretischen Blickwinkel z. B. als Normabweichung. Natürlich lassen sich diese Perspektiven auch miteinander verbinden.[3] Bezogen auf die erstgenannte Perspektive, die der handelnden Subjekte, schlagen die Autoren folgende Definition vor:

> Krisen liegen […] dann vor, wenn Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten bzw. Normalisierungsstrategien (zumindest temporär) nicht mehr greifen. Man ist gewissermaßen mit seinem Latein am Ende, das habituelle Handeln (Dewey, Mead), die natürliche Einstellung (Schütz) oder die background expectancies (Garfinkel) sind in einem Ausmaß problematisch geworden, dass sozial approbierte Handlungsanschlüsse und Deutungsversuche schlicht nicht mehr möglich sind. Aus der Perspektive der Handelnden manifestiert sich eine derartige Situation in einer Erfahrung der Unbewältigbarkeit bzw. eines Sinnzusammenbruchs. […] Man weiß oder kann nicht mehr weiter (ebd.).

3 Auch hier interessieren nicht alltägliche „Handlungs- und Interaktionskrisen", die relativ rasch wieder „geheilt" werden können, d. h. „bewältig-, ausleg- oder normalisierbar sind" (Antony, Sebald & Adloff 2016: 8), sondern tiefere Einschnitte und Routinebrüche, die von den Akteur*innen auch als solche behandelt und interpretiert werden.

In der Analyse solcher Krisen geht es dann um Prozesse der Entstehung, Deutung und Bewältigung von Handlungs- und Sinnzusammenbrüchen individueller Subjekte. Und damit liegt auch der *Lernbegriff* nicht fern, denn die Bewältigung einer Krise kann – unter bestimmten Bedingungen – als *Lernprozess* gesehen werden. Dabei kann Lernen sowohl eine Bedingung als auch ein Ergebnis der Krisenbewältigung sein. Wie wird das begründet?

Treten wir noch einmal einen Schritt zurück, gewissermaßen auf die „Mikro-Mikro-Ebene", so lässt sich die Verbindung von Lernen und Krise mit einer heuristischen Grundfigur erläutern, die ich im Rückgriff auf zwei unterschiedliche, in dieser Hinsicht jedoch ähnliche Theoriekonzepte skizzieren möchte. Gemeint sind das Handlungsmodell des Pragmatismus (Mead und Dewey) und der phänomenologische Begriff der Erfahrung (Husserl, Schütz, Buck oder Meyer-Drawe)[4]. Ich verdeutliche diese Zugänge an zwei exemplarischen Zitaten von Dewey und Buck.

In einer berühmt gewordenen Formulierung beschreibt John Dewey *Lernen* als eine spezifische *Erfahrung,* die durch einen Widerstand, eine Irritation im Handlungsablauf angestoßen wird:

> The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is trying -- a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return [...] Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something. (Dewey 1916: 163)

In kritischer Auseinandersetzung mit idealistischen und empiristischen Theorien seiner Zeit entwarf Dewey hier einen *relationalen und dialektischen Erfahrungsbegriff*, der Momente zusammendenkt, die häufig getrennt oder sogar als einander entgegengesetzt betrachtet werden: zum einen *Handeln und Erleiden*, ein aktives und passives Moment; zum anderen einen *„äußeren"* und einen *„inneren"* Aspekt, d. h., Erfahrung entsteht im Zusammenwirken zwischen der widerständigen sozialen und materiellen Welt einerseits und dem Handeln, Erleben und der Reflexion des Subjekts andererseits. Diese Interaktion ist zudem *sozial situiert,* d. h. an eine raum-zeitlich, leiblich und sozial bestimmte *Situation* gebunden. Diese Verknüpfungen sind schließlich Momente eines *zeitlichen*

4 Zum Vergleich von Dewey und Buck vgl. English 2014; auch Wrana, Schmidt & Schreiber 2022.

Verlaufs: Eine Erfahrung konstituiert sich in der vom Subjekt reflektierten Abfolge zwischen „Problem“, Handlungsintention, Handlung und Konsequenz. Sie bindet frühere und spätere Momente, Vergangenes und Zukünftiges zusammen.

Ein wesentliches Element in diesem Modell ist der Aspekt der *Handlungsunterbrechung*. In dem *Zwischenraum* zwischen vorlaufender Handlung und „Lösung“ bzw. neuem Handeln entsteht die skizzierte Reflexion: Es kommt zu einer „denkenden“ oder *reflektierenden Erfahrung* („reflexive experience“ bei Dewey; dazu Neubert 1998: Kap. 3), die nicht nur eine Lösung des Problems ermöglicht, sondern auch eine Reflexion auf die eigene Person, auf das eigene Denken und Handeln.[5]

Diese Reflexionsbewegung kann auch mit dem hermeneutischen Instrumentarium Günter Bucks (2019/1967) beschrieben werden. Interessant ist, wie Andrea English im Vergleich zwischen Dewey und Buck herausarbeitet, insbesondere Bucks Konzept des „Umlernens“:

> „Demgegenüber“ – gemeint ist eine „positive“, auf Gewohnheitsbildung beruhende Erfahrung, die „den Spielraum möglicher Erfahrung und Einsicht vergessen lässt“ (Buck 2019: 43) – „gilt es festzustellen, dass Erfahrung und Lernen in ganz entscheidender Weise durch Negativität bestimmt sind. Am meisten lernt man bekanntlich aus dem, was schiefgegangen ist. Man lernt, wie man sagt, ‚aus seinen Irrtümern‘. Lernen ist nicht nur die bruchlose Folge einander bedingender Erwerbungen, sondern vorzüglich ein Umlernen, und wer sagt, er habe etwas ‚dazugelernt‘, der meint in Wahrheit oft, er habe umgelernt. Umlernen aber, das ist nicht nur die Korrektur dieser und jener Vorstellungen, die man sich über etwas gemacht hat; es bedeutet auch einen Wandel der ‚Einstellung‘, d. h. des ganzen Horizonts der Erfahrung. Wer umlernt, wird mit sich selbst konfrontiert; er kommt zur Besinnung. Nicht nur gewisse Vorstellungen wandeln sich hier, sondern der Lernende selbst wandelt sich. Kraft dieser prinzipiellen Negativität ist das Geschehen des Lernens die Geschichte des Lernenden selbst“ (Buck 2019: 43).

Um-Lernen impliziert „Selbst-Erfahrung“ (vgl. Göhlich & Zirfas 2014). Eine Krise fordert im verstärkten Maß eine solche Selbst-Erfahrung heraus, da sie sich nicht durch einfache „Korrektur dieser und jener Vorstellungen“ lösen lässt, sondern auch das bislang mehr oder weniger „funktionierende“ Selbst- und Weltverhältnis erschüttert und eine „Reorganisation“ biographischen Wissens bzw.

5 Verlassen wir die Mikro-Mikro-Ebene der einzelnen Handlungssituation, so ließe sich – aus einer an Biographie interessierten Perspektive – hier eine weitere Zeitgestalt verknüpfen, nämlich die der *biographischen Aufschichtung von Erfahrung*. In der reflexiven Zuwendung zur eigenen Erfahrung, die z. B. in größeren, anhaltenderen Problemen und Krisensituationen wird – implizit und/oder explizit – auf bisher erworbene Erfahrungen, auf eine „Geschichte“ von Erfahrungen mit „ähnlichen“ Situationen zurückgegriffen. Dieser Aspekt wird in Bezugnahme auf Günther Bucks Begriff des „Umlernens“ noch einmal aufgegriffen.

biographischer Erfahrung notwendig macht.

An dieser Stelle ließen sich nun verschiedene theoretische Konzepte anschließen, etwa die Idee transformatorischer *Bildung*,[6] wie Marotzki (1990) und Koller (2012) sie entworfen haben. In dem Ansatz werden Krisen als Potenzial für eine *bildende Erfahrung* gesehen, umgekehrt kann Bildung selbst als krisenförmiger Prozess – bezogen auf das Selbst- Weltverhältnis des Subjekts – verstanden werden. Ich möchte im Folgenden jedoch eine andere Argumentationslinie entwerfen und Bucks Verweis auf die „Geschichte des Lernenden selbst" in Richtung eines *biographie*theoretischen Zugangs weiterdenken. Zuvor soll jedoch in einem kurzen Exkurs gefragt werden, was die bisherigen Überlegungen für eine empirische Erforschung von Lernprozessen und eben auch für Lernen in bzw. aus Krisensituationen bedeuten.

3 Zwischenbetrachtung: Schwierigkeiten der empirischen Beobachtung von Lernen

Lernen im beschriebenen Sinn verbindet (Handlungs-)Entwurf und (reflektierende) Erfahrung, einen prospektiven und einen retrospektiven Aspekt, der Prozess selbst lässt sich jedoch nicht beobachten. Lernen kann – auch vom lernenden Subjekt selbst – nur retrospektiv festgestellt werden: „Eines Tages ‚können' wir eine Leistung. Wir wissen dabei deshalb nichts zu sagen über den Prozess, der zum Können geführt hat, weil dieses Können erst die Bedingung dafür darstellt, dass wir uns eines Lernens bewusst werden", schreibt Buck (2019: 3) und führt damit die paradoxe Struktur des Lernens zwischen Vertrautheit als alltäglicher Leistung und „Erfahrungslosigkeit" hinsichtlich des Lernprozesses selbst als Ausgangspunkt seiner Abhandlung ein (Buck 2019: 3ff.) Diese Paradoxie ist nicht nur ein Merkmal des betrachteten Gegenstandes („Lernen"), sondern sie stellt auch dessen empirische Erforschung, die Rekonstruktion von Lernprozessen, vor verschiedene Probleme. Einige möchte ich hier festhalten:

1. Ob Lernen stattgefunden hat, ist immer eine – prinzipiell offene – hermeneutische Frage, eine Frage der Interpretation. Auch mit wissenschaftlichen Mitteln kann Lernen nicht direkt beobachtet werden, sondern muss anhand von beobachtbaren Zusammenhängen interpretativ erschlossen werden. Zugespitzt formuliert Siegfried J. Schmidt (Schmidt 2003: 43): „Wir beobachten in sozialen wie in sozialwissenschaftlichen Beobachtungs- und

6 Die Autoren betrachten Bildung als eine spezifische „Selbsterfahrung", nämlich als grundlegende *Transformation* des Selbst- und Weltverhältnisses. Mit dieser Bestimmung wird in bildungstheoretischer Perspektive zugleich ein Abgrenzungskriterium gewonnen zwischen *Bildung* als Transformation der bisherigen Erfahrungsstruktur und *Lernen* als einfachem, bestehende Erfahrungs- und Deutungsmuster affirmierendem *Hinzulernen*. Die Begriffe Bildung und Lernen werden in unterschiedlichen fachlichen Diskursen verhandelt, was eine definitorische Abgrenzung allein deshalb schon problematisch erscheinen lässt. Eine nähere Argumentation würde ein weites Ausholen notwendig machen, was hier nicht möglich ist (vgl. Dausien 2016).

Kommunikationszusammenhängen nicht Lernen, sondern *Etwas lernen als Lernen*." – In unserem Zusammenhang könnte man auch sagen: Wir beobachten nicht Lernen, sondern Bearbeitungs- und Deutungspraxen, die „etwas" – in der Regel Änderungsprozesse bzw. Differenzen zwischen zwei zeitlich auseinanderliegenden Beobachtungen – als „Lernen" interpretieren.

2. Damit stellt sich, zweitens, die Frage, wem die Deutungsmacht zugestanden wird, über Lernen/Nicht-Lernen zu urteilen. Dem lernenden Subjekt? Den pädagogischen Begleiter*innen? Den Forscher*innen? Für die Praxis empirischer, insbesondere qualitativer Forschung haben diese Fragen unmittelbare methodologische Relevanz: Wird Lernen an den Kriterien der wissenschaftlichen Beobachter*innen festgemacht oder an den Selbstdeutungen der Lernenden, die z. B. in einem Interview oder in einem autobiographischen Text geäußert werden? Oder rekonstruieren wir in interaktionsanalytischer Absicht die Bearbeitungs-, Deutungs- und Bewertungsprozesse, die in einer *pädagogischen Interaktion* vollzogen werden und in denen „etwas als Lernen" kommentiert und festgestellt wird – etwa in ethnographischen Protokollen zu Unterrichts- oder Beratungssituationen (vgl. Dinkelaker 2008; Postner, i.E.)? Etwas einfacher gesagt: Stellen wir „Lernen" (oder „Bildung") fest, weil ein Individuum das Gefühl hat oder zu der Selbsteinschätzung gelangt ist, aus einer Krise etwas gelernt zu haben? Oder vertrauen wir den professionellen Pädagog*innen, die Lernprozesse bei ihren Schüler*innen oder Klient*innen diagnostizieren? Oder setzen wir primär Kriterien aus der wissenschaftlichen Außenperspektive zur Analyse empirischer Dokumente an? Alle drei Wege werden in der Bildungsforschung gewählt, alternativ oder in Kombination, und zu allen sind Beiträge auf dieser Tagung zu erwarten. Häufig jedoch kommt die Explikation der jeweils angewandten Perspektiven und ihrer wechselseitigen Bezüge zu kurz.
3. Drittens ist der Diagnose von Lernprozessen – gerade in pädagogischen Kontexten – ein *normativer Bias* eingeschrieben. Die Idee einer „Höherentwicklung", „Erweiterung" oder „Transformation" bestehenden Wissens und Könnens und der damit verbundenen Selbst- und Welterfahrung findet sich in bildungs- und lerntheoretischen und auch in sozialisationstheoretischen Ansätzen wie dem von Oevermann (2016) vorgelegten „analytischen Paradigma" von „Krise und Routine".[7] In allen Fällen geht es um die Frage: Was lassen wir eigentlich als „Lernen" bzw. „Bildung" oder „Bewältigung" gelten? Bei der Beantwortung spielen nicht nur formale Kriterien der Differenzierung und Abstufung eine Rolle, sondern auch gegenstandsbezogene (*Was* wird gelernt?) und damit verbundene Wertehierarchien, die an differenzierte und differente Strukturen im sozialen Raum gebunden sind, sich historisch

7 In der Sozialtheorie Ulrich Oevermanns spielt der Zusammenhang von Krise, Routine und Bewährung eine zentrale Rolle (vgl. Oevermann 2016; Garz & Raven 2015). Auf die so voraussetzungsreiche wie spezielle Theorie Oevermanns gehe ich hier nicht genauer ein.

ändern und je nach gesellschaftlicher Verortung unhinterfragt gültig oder hoch umstritten, selbstverständlich oder begründungspflichtig sein mögen. Halten wir es z. B. für einen Bildungsprozess, wenn sich jemand mit der Klimafrage auseinandersetzt, sein bisheriges Denken und Handeln überdenkt und sein Leben neu einrichtet? Und was ist mit einer Person, die in der Corona-Krise ihr bisheriges Weltbild transformiert und sich z. B. mit Hilfe von Verschwörungstheorien einen neuen Interpretationsrahmen für eigene Erfahrungen aufbaut, neue Handlungsmöglichkeiten erprobt, z. B. auf Demonstrationen zu gehen, und ein neues Selbstbild als „Querdenker" entwickelt? Hier stoßen wir an Fragen, die unweigerlich mit schwer entscheidbaren *normativen* Problemen verbunden sind. Als Ausweg könnte eine ethnomethodologische Forschungshaltung gesehen werden, die im Sinne Garfinkels die Bedingungen und Regeln für die Entstehung und Bearbeitung einer Krise im Vollzug interaktiver Praxis untersucht (Garfinkel 1967). Auch hier besteht das Risiko, normative Orientierungen, die in der beobachteten Praxis eingelassen sind, zu „übersehen" und unreflektiert zu wiederholen – eine Gefahr, die besonders in pädagogischen Forschungen gegeben ist.

4. Das vierte Problem ist die mit dem Lernbegriff verbundene Tendenz zur methodologischen *Individualisierung*. Der Fokus auf das individuelle Subjekt und seine Erfahrungshaltung, insbesondere in phänomenologischen und bildungstheoretischen Ansätzen, ist notwendig, um Prozesse der Erfahrung und Bewältigung von Krisen als konkrete Praxis sozialer Subjekte in immer wieder neuen Kontexten und Konstellationen zu begreifen, er drängt aber zugleich zu der verkürzten, u.U. reduktionistischen Lesart, dass Krisen durch Lernen der Einzelnen bewältigt werden könnten – eine Interpretation, die schon für die Bewältigung individueller Problemsituationen zu kurz greift, erst recht aber, wenn es um Frage kollektiver Erfahrungsbildung und Krisenbewältigung geht.

Die genannten Schwierigkeiten für die Erforschung von Lernprozesse und ihrem Zusammenhang mit Krisen stellen sich keineswegs nur bestimmten methodischen oder theoretischen Ansätzen, es sind vielmehr grundlegende Herausforderungen, auch für den im Folgenden skizzierten biographiewissenschaftlichen Zugang.

4 Krise und Lernen im biographischen Zusammenhang – Ansatzpunkte der Biographieforschung

Der Zusammenhang von Krise, Lernen und Biographie kann theoretisch sehr unterschiedlich gefasst werden. Er findet sich bereits in klassischen entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Ansätzen, die den Lebenslauf als Abfolge qualitativer Phasen oder Stufen modellieren und den

Übergang zur jeweils nächsten durch die Bewältigung spezifischer *Krisen* erklären, etwa in Eriksons Modell der Ich-Entwicklung. Solche Ansätze haben einen stark normativen Bias (und eine Reihe anderer Probleme).

In der Perspektive der *Biographieforschung* und des zugrundeliegenden Interpretativen Paradigmas werden Krisen dagegen nicht an spezifische „Phasen“ oder „Entwicklungsaufgaben“ gebunden, sondern können gewissermaßen „jederzeit“ relevant werden. Unabhängig davon, ob der Auslöser oder Anlass für eine Krise als heteronomes, außerhalb der Handlungsmacht des Individuums liegendes Ereignis betrachtet wird oder als eine der eigenen Person zugerechnete Konstellation oder Entwicklung – eine Krise wird, so die These, immer *im Sinnzusammenhang einer Lebensgeschichte* bedeutsam. Und diese ist – zunächst – je individuell. Einige Beispiele mögen dies illustrieren:

Biographische Forschungen zeigen, dass etwa eine Erkrankung oder Arbeitslosigkeit in einer Biographie als extern auferlegter Einbruch, Zufall oder Schicksal interpretiert und bearbeitet wird, in einer anderen dagegen als Konsequenz einer langen Geschichte eigener Versäumnisse oder Fehlentscheidungen, als persönliches Scheitern oder als Handlungsaufforderung und Aufgabe usw. Ähnliche individuelle Unterschiede zeigen sich auch in kollektiv erlebten Krisensituationen, wie eingangs schon am Beispiel der Covid-19-Pandemie angedeutet. Dennoch ist die Individualität der jeweiligen biographischen Fallstruktur nicht beliebig oder zufällig. Wie im pragmatistischen Handlungsmodell spielt die Widerständigkeit der jeweiligen Handlungsgegenstände und Handlungsumwelten eine zentrale Rolle im Prozess der Erfahrungsbildung – und damit kommen auch überindividuelle, *strukturelle* Bedingungen der sozialen Welt ins Spiel: Die Möglichkeitsräume, um z. B. eine Krankheit in die eigene biographische Sinnstruktur zu integrieren, sie zu deuten und zu be-handeln, werden durch viele strukturelle, d. h. außerhalb der je individuellen Handlungs- und Deutungssphäre verortete Aspekte geformt: durch die Eigenlogik der jeweiligen Krankheit, ihre Dynamik und Symptomatik; durch soziale, institutionelle und professionelle Praxen der Deutung und Behandlung; durch verfügbare Ressourcen und gesellschaftlich ungleich verteilte Möglichkeiten, sie zu nutzen; durch kontingente historische und politische Bedingungen usw. Bei kollektiven Krisensituationen läuft die Formierung solcher Möglichkeitsräume für bestimmte soziale Gruppen oder breitere Teile der Bevölkerung gleichzeitig und gleichsinnig ab, was auf Seiten der biographischen Subjekte nicht nur die Wahrscheinlichkeit ähnlicher Handlungs- und Erlebensweisen erhöht, sondern Möglichkeiten für *gemeinsame* Erfahrungsbildung (im Sinne Karl Mannheims[8]) eröffnet, aber ebenso Reflexion und Thematisierung verschließen kann. Bei individuellen wie bei kollektiven

8 Mannheim hat sich in seinem 1928 erstmals veröffentlichten und mittlerweile zum Klassiker gewordenen Text zum „Problem der Generationen“ mit der Frage kollektiver Erfahrungsbildung weitaus differenzierter auseinandergesetzt (Mannheim 1964) als viele aktuelle Gesellschaftsanalysen, die dazu neigen, aus jeder gesellschaftlichen Krise gleich auf die Prägung einer neuen Generation zu schließen.

Krisenerfahrungen rückt die biographieanalytische Perspektive die *Verwobenheit von Individuellem und Gesellschaftlichem* in den Blick: Prozesse der Interaktion und *Ko-Konstruktion*, die sich „zwischen" individuellem Handeln und Erleben einerseits und den sozialen Kontexten, in die jene verstrickt sind, andererseits abspielen.

Dieser Zusammenhang wird im Konzept der *Prozessstrukturen* von Fritz Schütze (1981/2016) systematisch ausformuliert. Eine biographische Prozessstruktur bildet sich in der Verkettung zwischen Handlungen und der Erfahrungsbildung auf Seiten des autobiographischen Subjekts und den jeweiligen „Antworten" und Interventionen der sozialen Interaktionspartner*innen sowie den institutionellen und lebensweltlichen Kontexten, Deutungshorizonten und Wissensstrukturen, in die diese jeweils eingebettet sind. Die rekursive Struktur der „Erfahrungsaufschichtung", die dabei entsteht, kann man sich bildhaft vielleicht wie ein flexibles, kompliziert gewobenes Band vorstellen, in das immer wieder neue ‚Erfahrungsfäden' eingeflochten werden, die aus jeweils neuen Interaktionssituationen hervorgehen bzw. in ihnen (re-)konstruiert werden. In diesem Geflecht bildet sich im zeitlichen Verlauf eine erfahrungsoffene, zugleich aber auch relativ stabile *Erfahrungshaltung* heraus, mit der das Subjekt sich selbst und sein Handeln fortlaufend entwirft und reflektiert.[9] Dabei wird das „Band" – mit Buck könnte man auch sagen: die „Geschichte des Lernenden selbst" – weitergeknüpft und kann Gestalt und Richtung ändern.

Mit dem Modell der Prozessstruktur nimmt Schütze auch das Zusammenwirken zwischen aktivem und passivem Aspekt auf und entwickelt es als Moment einer Temporalstruktur weiter. *Krisen* werden dabei vor allem mit der Variante der *Verlaufskurve* beschrieben, die den Zusammenbruch der aktiven Handlungs- und Deutungsfähigkeit (einen vorübergehenden „Riss im Band") als Ergebnis eines langfristigen biographischen Verlaufs erklärt. Dieser beginnt mit dem schleichenden, vom Subjekt und seinen Interaktionspartner*innen oft unbemerkten Aufbau eines biographischen Verlaufskurven*potenzials*, das – in Abhängigkeit vom weiteren Verlauf der Lebensgeschichte – möglicherweise lange Zeit „latent" bleibt oder überhaupt nie zu einer manifesten Krise führt. In anderen Biographien und unter anderen Kontextbedingungen kann ein solches Potenzial aber unterschiedliche krisenhafte Phasen hervorbringen, die vorübergehend bearbeitet werden und die Form eines „labilen Gleichgewichts" annehmen, aufgrund bestimmter „auslösender" Konstellationen aber zu einem erneuten „Trudeln" und schließlich einem manifesten Orientierungszusammenbruch führen können (Schütze 2016). Ohne genauer auf das Modell einzugehen, das

9 Peter Alheit spricht hier von einem „Erfahrungscode" und bezeichnet die Fähigkeit, aus der sich fortlaufend weiter- und umbildende Erfahrungshaltung heraus neue Situationen zu interpretieren, Handlungen zu entwerfen und interaktiv umzusetzen und damit die eigene Handlungsumwelt auch aktiv mitzugestalten, als „Biographizität" – ein Konzept, das vor allem in der Erwachsenenbildung rezipiert wurde (Alheit 1995a, 2023; Alheit & Dausien 2000; Dausien 2011).

vor allem in den Feldern der Sozialen Arbeit, in der Sozialarbeitswissenschaft und in der Professionalisierungsforschung genutzt wird, bislang weniger im Feld der Erwachsenenbildung(sforschung), möchte ich für unseren Zusammenhang zwei methodologisch relevante Punkte festhalten:

1. Mit dem Konzept der biographischen Prozessstruktur verfügt die Biographieforschung über ein starkes analytisches Instrument, um komplexe Verstrickungen, die zu einem krisenhaften Verlauf in Biographien führen, am je konkreten Fall rekonstruieren zu können. Diese Rekonstruktion reflektiert den Zusammenhang zwischen individuellen und gesellschaftlichen, aktiven und passiven Aspekten und vermeidet dadurch Tendenzen der methodologischen Individualisierung. Schützes Analysen zu *kollektiven* Verlaufskurven (Schütze 1989) bieten zudem Ansatzpunkte für die genauere Untersuchung der Frage, wie Krisenerfahrungen auf der Mikro-Ebene mit gesellschaftlichen Krisen auf der Makroebene zusammenhängen bzw. wechselseitig aufeinander einwirken. Hier gibt es allerdings noch viel zu forschen.
2. Die wissenschaftliche Rekonstruktion verknüpft unterschiedliche analytische Blickwinkel und methodologische Ansätze: die Rekonstruktion der empirisch-konkreten Lebensgeschichte, wie sie aus der Perspektive des autobiographischen Subjekts erzählt und reflektiert wird, einerseits und eine interaktionsanalytische Perspektive auf die Praxen der Krisenbearbeitung in Interaktion mit biographischen und professionellen Begleiter*innen andererseits. Vor allem in sozialpädagogischen Forschungen konnte gezeigt werden, wie professionelles Handeln, etwa von Lehrpersonen, Berater*innen oder Sozialarbeiter*innen, in Verlaufskurvenprozesse eingewoben ist und eine krisenhafte Dynamik unerkannt und unbeabsichtigt verstärken kann. Es wäre wichtig, auch in anderen pädagogischen Praxisfeldern vermehrt zu untersuchen, wie *Prozesse der Biographisierung* in individuellen und kollektiven Krisensituationen ablaufen. Dafür bieten sich neben autobiographischen Erzählungen interaktionsgeschichtliche Interviews mit pädagogischen Professionellen sowie ethnographische Beobachtungen pädagogischer Interaktionen an, in denen „biographische Arbeit“ angeregt, begleitet und unterstützt wird (z. B. Riemann 2022). In der Verbindung dieser methodologischen Zugänge kann es im Übrigen gelingen, normative Zuschreibungen und Bewertungen von Lernprozessen aufzubrechen und zumindest abzuschwächen.

Ich möchte nun Schützes Konzept biographischer Krisenverläufe durch einige Annahmen zum biographischen Lernen ergänzen, wie sie – wiederum vor unterschiedlichem Theoriehintergrund – von Theodor Schulze (z. B. 1993a, b), Peter Alheit (z. B. 1995b), Heide von Felden (z. B. 2008) und vielen anderen, auch von mir (z. B. Dausien 2011) verschiedentlich formuliert wurden. Auch hier geht es mir zentral um die *zeitliche Struktur biographischer Erfahrungsbildung* (vgl. z. B. Fischer 2018; von Felden 2021).

Im Unterschied zur Zeitstruktur einer *einfachen* situationsgebundenen Handlungsabfolge zeichnet sich *biographische Zeit* durch einen *mehrfachen, komplex strukturierten* Situationsbezug aus: Einzelne Erfahrungen werden nicht akkumuliert und aufgereiht wie eine Perlenkette (dieses Denkmodell ist z. B. im Diskurs über Schule und Corona zumindest implizit gar nicht so selten anzutreffen, etwa in der Frage, ob versäumtes Lernen aufgeholt werden kann). Im biographischen Prozess werden vergangene Erfahrungen immer wieder neu verknüpfbar und damit prinzipiell auch neu geformt. Sie werden in je konkreten Gegenwarten rekonstruiert und mit anderen lebensgeschichtlich relevanten – vergangenen oder zukünftigen – Situationen in Beziehung gesetzt. Das Erinnern und Erzählen vergangener Situationen und der „damals" gemachten Erfahrungen ist ein selektiver und konstruktiver Akt der „Vergegenwärtigung" (Hahn 2000). Vergangenes wird erneut auslegungsbedürftig und -fähig, und zwar im Kontext eines je gegenwärtigen Relevanzsystems.

Pointiert gesagt: Im biographischen Prozess liegt das Potenzial, Erfahrung zu *verflüssigen*: Während eine vergangene *Handlung* und auch die biographische Abfolge von Handlungen und Erleben selbst irreversibel sind, sind deren subjektiv-biographische *Bedeutung* und damit der Prozess der *Erfahrungsbildung* reversibel. Die Vergegenwärtigung, insbesondere in der Form einer *Narration*, verlangt eine Re-Konstruktion oder „Re-Inszenierung" der früheren Situation. Sie öffnet damit einen Raum für neues Erleben, Reflektieren und Bewerten. Eine Erfahrung kann prinzipiell immer wieder neu gemacht werden – und das bedeutet: Es kann immer wieder „aus und mit Erfahrungen gelernt" werden.[10] Aber dieses Lernen ist keine immanente Umorganisation bestehenden biographischen Wissens im kognitiven System eines Individuums, es vollzieht sich vielmehr in der Auseinandersetzung und Verknüpfung mit „neuem", allgemeinem Wissen, das in sozialen Situationen, zumeist in konkreten Interaktionen, aufgegriffen und verarbeitet wird.

5 Erinnern, Erzählen und biographisches Lernen als Chance für den Umgang mit Krisen – Pädagogik als Krisenmanagement?

Die Sinnbildung über eine vergangene „Geschichte" wird durch die Deutungsprozesse in der aktuellen Situation und den damit verbundenen zukunftsoffenen Erwartungshorizont formiert. Dies ist die Voraussetzung und zugleich die „Zeitlogik", die auch in Kontexten der Psychotherapie und Beratung[11], aber eben auch

10 Die hierbei ablaufenden Prozesse des Erinnerns und Erzählens sind komplex und werden theoretisch unterschiedlich konzipiert (z. B. Rosenthal 1995), es kann aber wohl als Konsens gelten, dass die jeweilige Gegenwartsperspektive durch die vergangene Erfahrung des biographischen Subjekts zwar geformt, aber nicht determiniert wird.

11 Interessant wäre es, hier eine Verbindung zum psychoanalytischen Konzept der „Nachträglichkeit" zu diskutieren (z. B. Dörr et al. 2008).

in Theorien *biographischen Lernens* beschrieben werden. Ich erinnere besonders an Theodor Schulzes Hinweise, wie im lebensgeschichtlichen Lernen auch weit auseinanderliegende Ereignisse miteinander verbunden und hermeneutisch in die kognitive und affektive „Nähe" einer bestimmten *Erfahrung* gerückt werden können (Schulze 1993b). Hier zeigt sich, dass Biographien immer einen doppelten Zeitbezug haben: Sie unterliegen nicht nur einer zeitlichen Struktur, sondern „konstruieren" ihrerseits Zeit (Fischer 2018).

Um die beschriebenen Prozesse der Erfahrung und Sinnbildung nun als *Lernen* zu qualifizieren, ist es hilfreich, noch einmal auf das pragmatistische Modell zurückzugreifen. Ihm zufolge macht die kognitive Reflexion nur *einen* Aspekt oder (mit Dewey) eine *Phase* des Lernprozesses aus. Erst in Verbindung mit sozialem Handeln in seinen prospektiven und retrospektiven Momenten vollzieht sich *biographisches Lernen*. Erfahrungen strukturieren Entwürfe für künftiges Handeln und „bewähren" sich in deren „Realisierung", werden erprobt, variiert oder verworfen. Für den Umgang mit Krisen bedeutet das, einfach gesagt, dass Lernen eine *Möglichkeitsform, ein Potenzial* darstellt, keine Methode oder Technik. Im Zusammenspiel zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft *können* vergangene Erfahrungen von Krisen (und ihrer Bewältigung) als Ressource fungieren (das ist meist gemeint mit der Erwartung, dass aus Krisen gelernt werden kann und sollte), dieser Konnex ist jedoch nicht zwingend. Lernen ist ein *offener Prozess* – eine pädagogische Binsenweisheit, die dennoch oft übergangen wird.

Für die Analyse wie für die pädagogische Begleitung von Lernprozessen scheint mir deshalb der jeweilige *Rahmen* biographischer Reflexion bedeutsam zu sein: Biographisches Lernen, die (Um-)Bildung von Erfahrungen, hängt wesentlich von kollektiv verfügbaren Deutungshorizonten und diskursiven Wissensformationen ab. Dies gilt bereits für das Gedächtnis selbst, das, wie Maurice Halbwachs (1985) gezeigt hat, in der sozialen, aber auch in der materiellen Umwelt verankert ist und fortlaufend gestützt und re-konstruiert wird. Wenn diese sich radikal ändert oder ganz „verschwindet", schwinden auch biographische Erinnerungen und Erfahrungen. Beispiele für solche Prozesse finden sich in Brüchen des individuellen Lebensumfeldes, etwa durch den Tod einer nahen Bezugsperson oder durch den Übergang in eine neue Lebenssituation, z. B. in ein Altenheim, aber auch in kollektiv erfahrenen Umbrüchen auf der „Makro-Ebene", in denen die ganze bisherige gesellschaftliche Ordnung einschließlich der Alltagsroutinen zusammenbricht. Was das für Biographien bedeutet, hat die Politikwissenschaftlerin Lea Ypi (2022) sehr anschaulich in ihren autobiographischen Erinnerungen an ihre Jugend im sozialistischen Albanien und den Umbruch nach 1991 beschrieben. Die Verfügbarkeit sozialer Deutungen und einer Sprache für die Interpretation eigener Erfahrungen ermöglicht u.U. auch die Erinnerung, Überarbeitung und Neukonstruktion von Erfahrungen, die lange „vergessen" und „verdrängt" waren.

Solche Prozesse kennen wir nicht nur aus therapeutischen Settings, wo es darum geht, in der Interaktion mit eine*r professionellen Gesprächspartner*in

eine neue Sprache und Deutung des Vergangenen zu entwickeln, sondern auch aus Situationen kollektiver Erfahrungsumbildung durch öffentliches Erzählen, wie sie z. B. rund um die Ausstellung zu den Verbrechen der deutschen Wehrmacht Mitte der 1990er Jahre beobachtet werden konnte. Damals wurde sehr deutlich, welche Wirkung kollektive Diskurse auch für biographisches Erinnern und Erzählen hatten und welche Räume sich damit auch für biographische und intergenerationale Lernprozesse eröffnen konnten. Ein weiteres Beispiel sind biographische Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Frauenbewegung, wie sie etwa Christine Thon (2008) in ihrer Studie zu intergenerationaler Erfahrungsbildung rekonstruiert hat. Ohne das Aufbrechen und die Infragestellung gesellschaftlicher Geschlechterdiskurse wären viele individuell-biographische Lern- und Emanzipationsprozesse, die im Übrigen häufig erst „nachträglich" im Erwachsenenalter realisiert wurden, nicht möglich gewesen. Aber auch umgekehrt haben sich die gesellschaftlichen Verhältnisse nur auf Basis von Lernprozessen und biographischer Arbeit vieler individueller Subjekte verändert.

Dass es in solchen Prozessen zwischen Erfahrungen und Diskursen immer auch einen Kampf um Deutungen gibt, erleben wir gerade wieder in den aktuellen Krisen: Denken wir nur an die Wirkung der konträren Corona-Narrative oder an die Umschreibungen der Diskurse um „Geflüchtete", Krieg und Gewalt. Solche öffentlich, vor allem medial verhandelten Diskurse und Erzählungen spielen eine zentrale Rolle bei der individuellen wie kollektiven Bearbeitung von „Krisenerfahrungen".

6 Schlussgedanken

Welches Fazit lässt sich nun aus diesen zweifellos selektiven und unabgeschlossenen Gedanken zum Zusammenhang von Krise, Lernen und Biographie ziehen? Die Frage soll abschließend in vier Thesen beantwortet werden.

1. Lernen als Prozess ist letztlich *unverfügbar* – dies ist ein Grundproblem für seine empirische Erforschung ebenso wie für seine pädagogische Begleitung. Wo letztere mit dem „Technologiedefizit" (Luhmann & Schorr 1982) konfrontiert ist, muss erstere mit dem Problem der Unbestimmtheit und Unaufklärbarkeit zurechtkommen.
2. Trotz dieser Schwierigkeit gelingt es der Biographieforschung und anderen rekonstruktiven Ansätzen, „tiefer" in die Zusammenhänge von Lern- und Bildungsprozessen einzudringen. Dabei gilt allerdings, frei nach Søren Kierkegaard: ‚Das Leben kann man rückwärts verstehen, aber es wird vorwärts gelebt.' Die Frage, was und wie aus Krisen gelernt werden kann, lässt sich nicht aus der Rekonstruktion von Biographien *ableiten,* nicht prognostizieren, sondern nur re-konstruieren. Aber mit theoretischen Modellen zur Analyse biographischen Lernens haben wir die Möglichkeit, je neue Fälle „rückwärts zu verstehen" – nicht um zu zeigen, dass ein bestimmter

Lernprozess notwendig so und nicht anders erfolgen musste, sondern um die sozialen Möglichkeitsräume und das Potenzial der „Biographizität", das im Prozess der Erfahrungsbildung enthalten ist, vergleichend an Fällen zu rekonstruieren, wissenschaftlich zu analysieren und theoretisch zu beschreiben. Diese Einsicht macht bescheiden im Hinblick auf die Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Forschung, aber sie ermutigt auch, die Komplexität des Problems weiter zu verfolgen und verkürzten Lesarten von Lernen und pädagogischen Konzepten entgegenzutreten. Und das betrifft auch die Erwartung, Pädagogik könne „Krisenmanagement" (Wrana, Schmidt & Schreiber 2022) betreiben und durch Einsatz der „passenden" Instrumente womöglich auch „Lösungen" anbieten.

3. Die Rekonstruktion von Lebensgeschichten durch Erzählen und Reflexion ist nicht nur ein Forschungsinstrument, sondern auch eine Form der intensiven Selbst-Erfahrung. Sie ermöglicht ein Lernen aus der eigenen Geschichte und über die eigene Geschichte. Diese Reflexion ist nun m.E. tatsächlich ein wesentliches *Potenzial*, um Krisen zu bearbeiten. Für solche Prozesse ist allerdings jener *Zwischenraum* notwendig, der durch die Unterbrechung von Routine entsteht und in dem neue Deutungsmöglichkeiten und Erfahrungen erprobt und gebildet werden können. Neben Therapie und Beratung, die solche Räume professionell absichern und moderieren, kann auch biographisches Erzählen in Forschungs-, vor allem aber in Bildungskontexten Lernprozesse anregen. Gerade in der Auseinandersetzung mit Krisen sehe ich hier eine wichtige Aufgabe für die *Bildungspraxis*: Räume zu schaffen für Erinnern, Erzählen, Reflexion und Erfahrungsbildung und diese reflektiert und reflexiv zu begleiten.
4. Die zuletzt genannte These ist keine idealistische Annahme oder Hoffnung, sondern basiert auf empirisch und theoretisch fundierten Erfahrungen mit biographischem Lernen, wie sie vor allem in der Erwachsenenbildung seit Jahrzehnten professionell angeregt und moderiert und auch wissenschaftlich reflektiert werden (z.B. Behrens-Cobet & Reichling 1997; Dausien 2011; Dausien & Rothe 2023). Wesentlich ist dabei, dass die Prozesse des Erinnerns, Erzählens und Reflektierens *im sozialen Austausch mit anderen* geschehen und *gemeinsam* neue Sichtweisen und Erkenntnisse entwickelt werden können. Es geht dabei auch um einen „Austausch" zwischen unterschiedlichen Wissensarten: zwischen dem biographischen Wissen der Lernenden und gesellschaftlichem, wissenschaftlichem und politischem Wissen. Das bedeutet zugleich eine Herausforderung, *Differenzen* zu erkennen, anzuerkennen, aber auch diskursiv auszutragen. Das ist gerade in Krisensituationen, die mit oft schwer durchschaubaren Kämpfen um Deutungs- und Handlungsmacht verbunden sind, von zentraler Bedeutung. Bildungsarbeit kann dazu beitragen, eigene Erfahrungen zu reflektieren und in Verbindung zu setzen mit der Erforschung und kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Hintergründe und Prozessen von Krisen.

> Im Kontrast zu eindimensionalen „Erklärungen“ (wie Verschwörungstheorien zu Corona) ist es Aufgabe *politischer Bildung*, differente Interpretationen zu erproben und wissenschaftliches Wissen sowie einen Rahmen für dessen Erkundung, Analyse und Bewertung bereitzustellen – und zwar nicht im Modus der *Belehrung*, sondern durch die Ermöglichung von *Aneignungsprozessen*. Und diese sind, wie ich zu zeigen versucht habe, biographisch strukturiert. Wenn wir im Sinn Hannah Arendts Politik als Herausforderung verstehen, dass Menschen trotz und in ihrer Vielfalt gemeinsam die Welt gestalten, in der sie leben (wollen), dann ist biographisches Lernen politisch und ein wichtiges Element organisierter politischer Bildung.

Trotz allem aber – und das ist mein letzter Satz – sollten wir skeptisch bleiben gegenüber der Erwartung, dass aus Krisen zu lernen sei, und vor allem, dass Krisen durch Lernen bewältigt werden können – denn es gibt viele Ursachen und Bedingungen für die Entstehung und Bearbeitung gesellschaftlicher Krisen, die wenig mit Lernen und viel mit Macht, Gewalt, Ökonomie und auch mit historischer Kontingenz zu tun haben.

Literatur

Alheit, P. (1995a): Biographizität als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276–307), Opladen: Leske + Budrich.

Alheit, P. (1995b): Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In: P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Deminicé (Hrsg.): *The Biographical Approach in European Adult Education* (S. 55–75). Wien: Edition Volkshochschule.

Alheit, P. (2004): Biographisches Wissen als Lernpotenzial. Die Idee der „transitorischen Bildung“. In: P. Korte (Hrsg.): *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven* (S. 381–393). Berlin: LIT Verlag.

Alheit, P. (2023): Das transitorische Potenzial von Biographizität. Ein integraler Bestandteil des Sozialen. In: D. Nittel, H. v. Felden & M. Mendel (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 183–194). Weinheim: Beltz Juventa.

Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: E.-M. Hoerning (Hrsg.): *Biographische Sozialisation* (S. 25–283). Stuttgart: Lucius und Lucius.

Andresen, S./Bellmann, J./Caruso, M. (2022): Die Corona-Pandemie als pädagogisch relevantes Ereignis. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(3), 283–289.

Antony, A./Sebald, G./Adloff, F. (2016): Handlungs- und Interaktionskrisen. Eine Annäherung in systematisierender Absicht. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* (Suppl.), 41, 1–15.

Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): *Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung.* München: Luchterhand.

Behrens, H./Reichling, N. (2011): Debattierende Vielfalt statt „innerer Einheit". Biographische Ansätze in der deutsch-deutschen Bildungsarbeit seit 1990. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61(2), 135–142.

Buck, G. (2019): *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Ed. von M. Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.

Buck, G. (1967): *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dausien, B. (2011): „Biographisches Lernen" und „Biographizität" – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61(2), 110–125.

Dausien, B. (2016): Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 18–44). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Dausien, B./Rothe, D. (2023): Biographiearbeit und biographieorientierte Praxis in der allgemeinen Erwachsenenbildung. In: D. Nittel, H. v. Felden & M. Mendel (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 1090–1108). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Dewey, J. (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. MacMillan (https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.161967, abgerufen: 15.5.2023).

Dinkelaker, J. (2008): *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dörr, M., v. Felden, H./Klein, R./Macha, H./Marotzki, W. (Hrsg.) (2008): *Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

English, A. (2014): Interruption and the in-between: Buck and Dewey on learning and transformation. In: S. Schenk & T. Pauls (Hrsg.): *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck* (S. 91–100). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Felden, H. v. (2008): Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In: H. v. Felden (Hrsg.): *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 109–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Felden, H. v. (2021): *Zeitdimensionen des Biographischen. Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design.* Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, W. (2018): Zeit und Biografie. In: H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.): *Handbuch Biografieforschung* (S. 461–472). Wiesbaden: Springer VS.

Garfinkel, H. (1967): Studies of the routine grounds of everyday activities. In: H. Garfinkel: *Studies in Ethnomethodology* (S. 35–75). New Jersey: Prentice-Hall.

Garz, D./Raven, U. (2015): *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns.* Wiesbaden: Springer VS.

Göhlich, M./Zirfas, J. (2014): Lernen und Selbsterfahrung. In: S. Schenk & T. Pauls (Hrsg.): *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck* (S. 101–116). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Hahn, A. (2000): Lebenslauf und Biografie. In: A. Hahn: *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie* (S. 97–115). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Halbwachs, M. (1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt/M.:Suhrkamp.

Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: Kohlhammer.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen [1928]. In K. Mannheim, *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*, ed. von K. H. Wolff (S. 509–565). München: Luchterhand.

Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Meadows, D./Randers, J./Behrens, W. W. (1972): *The Limits to Growth. A Report fort he Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books.

Neubert, S. (1998): *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation: John Deweys Philosophie des „experience" in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Münster: Waxmann.

Oevermann, U. (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.): *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–114). Wiesbaden: Springer VS.

Postner, A. (i.E.): *Thema sein. Thema werden. Thema machen. Persönlichkeitsbildender Unterricht als pädagogischer Raum.* Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Riemann, G. (2022): Studentische Praxiserzählungen – ihre Bedeutung für die professionelle Selbstvergewisserung, Kritik und Selbstkritik. In D. Rothe, D. Schwendowius, N. Thoma & C. Thon (Hrsg.): *Biographische Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion* (S. 209–230). Frankfurt/M. Campus.

Rosenthal, G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/M.: Campus.

Schmidt, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26(3), 40–50.

Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: J. Matthes, Joachim, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67–156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung.

Schütze, F. (1989): Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 2(1), 31–109.

Schütze, F. (2016): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Sozialforschung. In: F. Schütze: *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*, ed. W. Fiedler & H.-H. Krüger (S. 117–149). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schulze, T. (1993a): Zum ersten Mal und immer wieder neu – Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In H. Bauernfeld & Bromme, R. (Hrsg.): *Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Festschrift für Helmut Skowronek zum 60. Geburtstag.* (pp. 241–269). Münster: Waxmann.

Schulze, T. (1993b): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (pp. 174–226). Weinheim: Juventa.

Thon, C. (2008): *Frauenbewegung im Wandel der Generationen. Eine Studie über Geschlechterkonstruktionen in biographischen Erzählungen.* Bielefeld: transcript.

Wrana, D./Schmidt, M./Schreiber, J. (2022): Pädagogische Krisendiskurse. Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid-19-Pandemie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(3), 362–380.

Ypi, L. (2022): *Frei.* Berlin: Suhrkamp.

Erwachsenenbildung in Ausnahmezuständen: eine Provokation[1]

John Preston

Erwachsenenbildung als Kerndisziplin

Erwachsenenbildungsforschung ist der wichtigste sozialwissenschaftliche Forschungsbereich für aktuelle Themen, in formalen ebenso wie in informellen Zusammenhängen. Diese Aussage mag auf den ersten Blick bewusst provokant und kontrovers erscheinen. Sogar in den Erziehungswissenschaften, die innerhalb der Sozialwissenschaften selbst oft marginalisiert werden, erfährt Erwachsenenbildung nur selten die gleiche Aufmerksamkeit wie andere Disziplinen. Mein Plädoyer für die Bedeutung und den Stellenwert von Erwachsenenbildungsforschung stützt sich auf eine Überlegung, die sich auf das Wesen der erziehungswissenschaftlichen Disziplin (und insbesondere der Erwachsenenbildung) bezieht: auf unsere historische Verbundenheit, auf den allgegenwärtigen gesellschaftspolitischen Appell an Erwachsenenbildung und auf die widerständige Praxis der Erwachsenenbildner:innen.

Als wissenschaftliche Disziplin wird Bildung oftmals entweder als „unsichtbares Wesen“ oder als „Frankensteins Monster“ betrachtet. Auch Soziologie, Ökonomie, Philosophie, Politikwissenschaft, Sprachwissenschaften oder Organisationstheorie sind innerhalb ihrer Disziplin mit Bildungsfragen befasst. Bildung zieht als Forschungsfeld nicht von mehr (oder weniger) Interesse auf sich als andere gesellschaftliche Handlungsbereiche, wie beispielsweise Gesundheit oder innere Sicherheit. Ihr haftet etwas Unsichtbares an. Bildung ist nichts Besonderes. Umgekehrt lässt sie sich als interdisziplinäres Feld beschreiben, das Erkenntnisse aus Soziologie, Wirtschaft, Philosophie, Politik und Sprachwissenschaften zusammenführt. Sie ist ein Frankenstein’sches Monster, zusammengesetzt aus den Ersatzteilen anderer Disziplinen. Aus beiden Perspektiven erscheint Bildung als eine Größe ohne eigene Bedeutung. Eine solche Darstellung von Bildung übersieht allerdings die eigenständigen Anteile des Fachs: nämlich Pädagogik und Andragogik. Theorien des Lernens, Lehrens und Unterrichtens sind erziehungswissenschaftliche Eigenheiten, die trotz der Vereinnahmungsversuche von Neurowissenschaften und Psychologie unverwechselbare disziplinäre Beiträge bleiben.

1 Übersetzung Beatrix Niemeyer

Merkwürdigerweise wird Erwachsenenbildung häufig als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin betrachtet. Erziehungswissenschaft ist vor allem auf die verpflichtenden Bildungsphasen konzentriert: Diese umfassen (abhängig vom jeweils betrachteten Land) (fast überall) die Primarstufe, die (weit verbreitete) Sekundarstufe und (für einige) die tertiäre Bildung. Diese stark institutionalisierten Bereiche gelten als das „Haupthandlungsfeld" von Bildung. In den Jahren der Pflichtschulzeit nehmen die kognitiven Fähigkeiten rasch zu, werden Einstellungen geformt und der Staat hat hier den größten Einfluss auf Kinder, Eltern und künftige Bürger:innen. In diesem Mainstream der Bildungsforschung hat Erwachsenenbildung wenig Bedeutung.

Diese Betrachtungsweise soll im Folgenden umgekehrt werden. Der Fokus der Erziehungswissenschaften auf primärer, sekundärer und tertiärer Bildung ist merkwürdig, denn die Erwachsenenbildung ist eigentlich der Ort, an dem am meisten „los ist". Die Erwachsenenbildung findet sich in der heutigen Gesellschaft überall und ist eine der wichtigsten (wenn nicht sogar die wichtigste) Form der politischen Steuerung. Bernsteins „total pädagogisierte Gesellschaft" („Totally Pedagogised Society" – TPS), die in der Pädagogik dazu dient, Bevölkerungen zu koordinieren und zu kontrollieren, ist heute in den meisten westlichen Gesellschaften Realität geworden (Bernstein 2001). Als Erwachsene lernen wir durch „Edutainment" (YouTube-Videos, Fernsehsendungen und Selbsthilfeanleitungen), wie wir mit konsistenten pädagogische Methoden (Bedienungsanleitungen, Gamification und Online-Instruktionen) „lernen", weiter zu arbeiten, und wir werden dazu angehalten, uns neue Verhaltensroutinen anzueignen (wie man sich auf die Sicherheitskontrolle am Flughafen vorbereitet, wie man eine Gesichtsmaske trägt). Anstelle von direkter Kontrolle oder Zwang wird von den Einzelnen erwartet, dass sie lernen, wie diese Dinge zu tun sind, und Lernen selbst wird zu einem Mittel der sozialen Kontrolle. Selbstverständlich gehört die TPS für Kinder ebenfalls zur Realität, wenn sie in der Schule auf die (überwiegend erwachsene) TPS vorbereitet werden.

Man mag argumentieren, dass es sich dabei nicht wirklich um Lernen handelt, sondern schlicht um Methoden gesellschaftlicher Steuerung, die anderen Modi gesellschaftlicher Koordination entsprechen. Damit würde der eingeschränkte Blick auf Pädagogik akzeptiert. Erst ein Verständnis von Pädagogik als öffentlicher Pädagogik (public pedagogy; Sandlin, O'Malley & Burdick 2011), die nicht auf Bildungsinstitutionen beschränkt bleibt, sondern politische Bildungsprozesse mit einbezieht, lässt die pädagogischen Anteile heutiger Kultur sichtbar werden. Selbst simple Beschilderungen oder Piktogramme beispielsweise sind mit pädagogischer Absicht und politischer Bedeutung aufgeladen. So zeigte beispielsweise das Symbol der britischen Regierung für die Zivilschutzausbildung gegen den Atomkrieg („Protect and Survive") in den 1970er und 1980er Jahren einen Mann und eine Frau als Familie mit zwei Kindern. Dieses Symbol war bezeichnend für die Art der Zivilschutzausbildung, die sich an die traditionelle

Mittelklassenfamilie als Zielgruppe für diese Art Überlebenserziehung richtete (Preston 2008).

Der Einsatz von Erwachsenenbildung in „Ausnahmezuständen“

Zu den „vier apokalyptischen Reitern“ (Hunger, Krieg, Pest und Tod) haben sich mehrere Vorreiter gesellt. Zu dem beliebtesten dieser Reiter, der Umwelt- und Klimakatastrophe (Ökozid), kamen unlängst ein alter Bekannter (der globale Atomkrieg) und ein Neuling (die KI-Katastrophe) hinzu. Unabhängig davon, ob diese existenziellen Bedrohungen real oder eingebildet sind, steuern sie die Bevölkerung auf neue Weise. Diese Bedrohungen führen nicht nur zu neuen Formen der Gouvernementalität (Chappell 2006), sondern auch zu neuen Formen der Souveränität, d. h. zu einer direkten Herrschaft der Regierung. Agamben (2008) definiert einen „Ausnahmezustand“ als paradoxe Situation, in der die Regierung einen rechtlichen Rahmen schafft (vielleicht durch die Erklärung des Ausnahmezustands), der die Rechtsstaatlichkeit außer Kraft setzt. Auch wenn sich Agambens Ausführungen vordergründig auf den Rechtsbereich konzentrieren, implizieren sie Auswirkungen auf andere Bereiche gesellschaftlichen Lebens, einschließlich dem der Bildung. Eine frühere Untersuchung (Preston, Chadderton und Kitagawa 2014) hat ergeben, dass die Pläne zum Schutz vor (realen oder imaginären) Katastrophen in den drei Ländern England, Deutschland und Japan, sowohl pädagogische als auch juristische Elemente enthielten. In England waren die Pläne geprägt von hoheitsstaatlichem Handeln, einer „Top-down“-Idee von Regierung und Geheimhaltung. Katastrophenpläne würden der Bevölkerung im Ernstfall erst in letzter Minute durch „Stoßpädagogik“ (surge pedagogies) bekannt gegeben. In Deutschland gab es weniger Geheimhaltung, Katastrophenschutzpläne waren im Allgemeinen öffentlich zugänglich, aber die regionalen und lokalen Vermittlungsregelungen waren zum Teil ausgrenzend und unvollständig. In Japan verfolgte man einen bevölkerungsweiten Katastrophenschutzansatz mit einem breiten Spektrum lebenslanger pädagogischer Vermittlung, was allerdings Spielraum für Gouvernementalität und soziale Kontrolle eröffnete.

Während der Corona-Pandemie wurden „Ausnahmezustände“ nicht nur verkündet, sondern auch in die Tat umgesetzt, wobei öffentliche Pädagogik („public pedagogy“) zur Information und Steuerung der Bevölkerung diente. Eine Analyse der öffentlichen Informationen im Vereinigten Königreich (Preston & Firth, 2020) hat gezeigt, dass diese pädagogisch eingesetzt wurden, um Verhalten zu beeinflussen. Obwohl die in diesen Informationen enthaltenen Ratschläge zur öffentlichen Gesundheit aus epidemiologischer Sicht auf den ersten Blick äußerst schlüssig waren (in geschlossenen Räumen bleiben, Masken tragen, Hände waschen, nicht zur Arbeit gehen, keine sozialen Kontakte pflegen), beinhalteten sie stillschweigende Annahmen über die Möglichkeiten zur Befolgung dieser Ratschläge. Angehörige der Mittelschicht verfügten sehr viel eher über große

Häuser (mit Gärten, mehreren Bädern und Zimmern), um von zu Hause zu arbeiten und öffentliche Hilfsangebote zu vermeiden (Preston & Firth 2020). Familien der Arbeiterklasse, die nicht über diese Ressourcen verfügten, konnten sich nicht so leicht an die Beschränkungen halten. Entsprechend war die an Erwachsene gerichtete gesellschaftliche Bildung der öffentlichen Information (auch bekannt als informelle Erwachsenenbildung) (im „Ausnahmezustand“) zur primären Methode der Bevölkerungssteuerung, mit ausgrenzenden Effekten.

Schlussfolgerung: Die Rolle von Erwachsenenbildner:innen in Ausnahmezuständen

Im Einklang mit dem anfänglichen Argument ist Erwachsenenbildung in Ausnahmezuständen und Notsituationen, Situationen, die in den heutigen Gesellschaften immer häufiger auftreten, die wichtigste Triebkraft für die Steuerung der Bevölkerung. Daraus resultiert eine spannende Forschungsagenda für die Erwachsenenbildung, die sie in den Mittelpunkt disziplinärer und interdisziplinärer Untersuchungen zu Krisen, Katastrophen und Notfällen rücken lässt. Damit sind jedoch auch weitere Diskurse der Erwachsenenbildung angesprochen – kommunale Bildung, Volkshochschulbildung, politische Bildung und kritische Pädagogik. So gab es während der Pandemie beispielsweise beherzte Eigeninitiativen der Erwachsenenbildung (James & Thériault 2020) ebenso wie kollektive, informelle Bildungsbemühungen zur Verbesserung der Perspektiven marginalisierter Erwachsener (Mckenzie & Dines 2022). In Anbetracht anhaltender Krisen und Mittelkürzungen mögen dies vielleicht die schlechtesten Zeiten für Erwachsenenbildner:innen sein, aber es sind auch die besten Zeiten, um sich der Reichweite der Disziplin und des Widerstandspotenzials der Basis bewusst zu werden.

Literatur

Agamben, G. (2008): *State of exception. In State of Exception.* Chicago: University of Chicago press.

Bernstein, B. (2001): “From Pedagogies to Knowledges.” In *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, edited by A. Morais, I. Neves, B. Davies, and H. Daniels, 363–368. New York: Peter Lang.

Chappell, B. (2006): Rehearsals of the sovereign: States of exception and threat governmentality. *Cultural Dynamics*, 18(3), 313–334.

James, N./Thériault, V. (2020): Adult education in times of the COVID-19 pandemic: Inequalities, changes, and resilience. *Studies in the Education of Adults*, 52(2), 129–133.

Mckenzie, L./Dines, M. (2022): *The Lockdown Diaries of the Working Class, The Working Class Collective*. URL: https://lisamckenzie1968.wixsite.com/website/post/the-working-class-lockdown-diaries-our-struggle-was-real accessed 1st of August 2023.

Preston, J. (2008): Protect and Survive: 'whiteness' and the middle-class family in civil defence pedagogies. *Journal of Education Policy*, 23(5), 469–482.

Preston, J./Chadderton, C./Kitagawa, K. (2014): The 'state of exception'and disaster education: a multilevel conceptual framework with implications for social justice. *Globalisation, Societies and Education*, 12(4), 437–456.

Preston, J./Firth, R. (2020): *Coronavirus, class and mutual aid in the United Kingdom*. Springer International Publishing.

Sandlin, J. A./O'Malley, M. P./Burdick, J. (2011): Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894–2010. *Review of educational research*, 81(3), 338–375.

II. Krise und Ökologie

Krise als Schema der Pädagogisierung der ökologischen Frage

Von den Grenzen des Wachstums zu den Kipppunkten des Klimawandels

Jörg Dinkelaker

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Zusammenhang von Pädagogik und ökologischer Krise und wirft die Frage auf, inwiefern sich in der gegenwärtigen Klimakrise die Bedingungen der Pädagogisierung der ökologischen Frage verändert haben.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Frage, inwiefern das Deutungsschema „Krise" in spezifischer Weise pädagogische Betrachtungsweisen nahelegt und wie sich dieser Mechanismus entfaltet, wenn die ökologische Frage im Modus der Krise ausgedeutet wird. Dies wird zunächst anhand der in den späten 1970er Jahren geführten Debatte zur Zukunft der Menschheit veranschaulicht. (1)

In einem zweiten Schritt wird dann detaillierter auf zwei der Begründungsmuster eingegangen, mit denen an diese Debatte anschließend eine Pädagogisierung der ökologischen Frage im Horizont des Krisenschemas vorgenommen wurde. (2)

Vor diesem Hintergrund wird der Begriff der Pädagogisierung eingehender betrachtet und zu Thematisierungen der ökologischen Frage ins Verhältnis gesetzt. (3)

Auf dieser Grundlage wird dann schließlich die aktuell debattierte Klimakrise in den Blick genommen, und es wird danach gefragt, inwiefern sich in ihr neue Bedingungen der Pädagogisierung der ökologischen Frage ergeben. (4)

1 Krise als Schema der Pädagogisierung der ökologischen Frage

Es erscheint wie eine Selbstverständlichkeit: Wenn wir die tiefgreifenden ökologischen Fragen bewältigen wollen, die unsere Gegenwart und unsere Zukunft bestimmen, wird Umlernen unverzichtbar sein und es bedarf pädagogischer Bemühungen, um dieses Lernen zu ermöglichen oder zumindest zu begleiten und zu unterstützen.

Ein Deutungsschema, das wesentlich dazu beiträgt, diese Selbstverständlichkeit hervorzubringen, ist das der Krise. Dies möchte ich eingangs anhand eines Zitats aus den 1970er Jahren veranschaulichen. Es ist der Dokumentation einer Konferenz entnommen, die die UNESCO im Jahr 1977 unter dem Titel „Suicide or Survival. Round Table on the Challenge of the Year 2000" veranstaltet hat. Zu den Optimisten auf dieser Konferenz zählte der Architekt und Erfinder Richard Buckminster Fuller. Er eröffnete seinen Vortrag wie folgt:

> „My experience has been such, that I now know that humanity has some extremely important options: including the option to really make it on this planet" (Buckminster Fuller 1978: 27).

Auch wenn Buckminster Fuller die Möglichkeit einer positiven Beantwortung der ökologischen Frage in den Vordergrund stellt, liegt auch seinen Überlegungen unverkennbar das Deutungsmuster der kollektiven Krise zu Grunde. Seine Pointe gelingt, weil er das Überleben der Menschheit als lediglich eine mögliche Variante unter vielen anderen, ebenso möglichen Zukünften herausstellt. Nur unter bestimmten Bedingungen, nämlich unter denen, die er in seinem Vortrag herausstellen wird, kann die Möglichkeit einer erfolgreichen Fortsetzung der Menschheitsgeschichte in Betracht gezogen werden. Diese Bedingungen werden nur eintreten, wenn beherzte Maßnahmen realisiert werden, durch die Veränderungen herbeigeführt werden.

Eben diese Verknüpfung von Fortsetzung mit Veränderung ist es, die den Kern des Schemas Krise ausmacht (vgl. auch Dinkelaker 2018: 197ff.). Sie ist es auch – wie noch zu zeigen sein wird –, aus der sich die besondere Nähe dieses Schemas zur Pädagogik ergibt. In seinem „Versuch über unstetige Formen der Erziehung" (Bollnow 1959) charakterisiert Otto Friedrich Bollnow das Deutungsschema Krise wie folgt:

> „daß es sich [in der Krise] stets um eine Störung des normalen Lebensablaufs handelt, daß diese Störung durch die Plötzlichkeit ihres Auftretens und ihre ungewöhnliche Intensität gekennzeichnet ist, daß der Fortbestand des Lebens in ihr überhaupt gefährdet erscheint und sich im Durchgang durch die Krise schließlich ein neuer Gleichgewichtszustand einstellt" (Bollnow 1959: 27).

Hervorzuheben ist zunächst die in diesem Zitat zu Tage tretende enge Verbindung zwischen Krise und Leben. Wird ein Verlauf als Krise wahrgenommen, so ist dies damit verbunden, dass das bisherige Leben so nicht fortgesetzt werden kann. Es ist nicht einmal ausgemacht, ob es mit dem Leben überhaupt weitergeht. Sollte dies möglich werden, dann nur unter der Bedingung, dass sich etwas verändert. Was genau es ist, was im Leben anders werden soll, ist während der Krise noch nicht klar und kann überhaupt erst klar werden, wenn sie aus-

gestanden ist. Die Krise endet gerade dadurch, dass sich erneut die Erwartung von Verlässlichkeit, Fortsetzung und Stabilität durchsetzt. Dass sich das Leben ändern muss und Neues etabliert werden muss, liegt damit offen an, sobald eine Situation als krisenhaft dargestellt bzw. erfahren wird.

Neuerung und Veränderung sind in der Krise nicht einfach nur möglich, sondern eben auch notwendig. Prognosen, wie die eines exponentiell wachsenden Ressourcenverbrauchs angesichts endlicher Quellen (Meadows et al. 1972), waren vor einem halben Jahrhundert Anlässe dafür, die ökologische Frage zu einer drängenden Frage der Fortsetzbarkeit zu erheben. Dies war immer auch an einen Appell des Umlernens und der Herbeiführung dieses Lernens geknüpft.

2 Pädagogiken der ökologischen Krise

Nicht allein aus der Perspektive der Teilnehmer:innen der oben zitierten Konferenz zum Überleben der Menschheit hat die Einsicht in das drohende Scheitern der bestehenden kollektiven Lebensweise unmittelbare pädagogische Implikationen. Nur wenn es der Menschheit gelingt, ihre Verhaltensweisen zu verändern, lässt sich dieses Scheitern abwenden. Lernen wird als ein bedeutender Faktor bei der Herbeiführung dieser Änderungen angesehen. Daher verbinden die politischen Akteure dieser Zeit, die sich auf entsprechende Krisendiagnosen berufen, dies mit der Forderung nach intensiven pädagogischen Bemühungen.[1] Die in den 1980er Jahren etablierten Varianten von Umweltbildung und ökologischer Bildung greifen dieses Grundargument auf. Daraus werden Folgerungen für die Ausgestaltung von Bildungsangeboten abgeleitet (vgl. etwa Beer & de Haan 1985 oder Dorka 1993).

Im Kern solcher pädagogischer Deutungen der ökologischen Fragen steht die Interpretation der mit der Krise verbundenen Veränderungsnotwendigkeiten als

Aneignungsproblematik. Will man die mit der Pädagogisierung verbundenen Dynamiken verstehen, gilt es daher genauer in den Blick zu nehmen, welche Zusammenhänge zwischen kollektiver Krise und individueller Aneignung hergestellt werden. Um dieses Verhältnis analytisch scharf zu stellen, lohnt es sich, auf das von Harm Paschen Mitte der 1990er Jahre vorgestellte Konzept der „Pädagogiken“ (Paschen 1997) zurückzugreifen. Paschen plädiert dafür, sich der Pluralität unterschiedlicher pädagogischer Ansätze dadurch zu nähern, dass man die ihnen jeweils zugrunde liegenden argumentativen Muster rekonstruiert und sie differenzierend miteinander vergleicht. Im Hinblick auf die Pädagogisierung der ökologischen Frage lässt sich entsprechend fragen, in welcher Weise aus der Diagnose einer ökologischen Krise eine spezifische Bedeutung von Lernen, Bildung und pädagogischem Handeln abgeleitet wird.

1 Vgl. zu analogen Vorgängen in der Corona-Krise Klinge, Nohl & Schäffer 2022.

So folgt beispielsweise die Krisenpädagogik des oben bereits zitierten Buckminster Fullers dem in der Moderne eher aus der Mode gekommenen Schema der Prophetie, was sich anhand folgender Äußerung Fullers besonders plastisch zeigen lässt: „My ideas have undergone a process of emergence by emergency. When they are needed badly enough, they are accepted." Die hier formulierte Position nimmt in der Überzeugung den Ausgangspunkt, dass das zum erfolgreichen Überleben der menschlichen Gattung notwendige Wissen längst zur Verfügung steht. Dass es noch nicht angewendet wurde, liegt daran, dass es bislang von zu wenigen Menschen in seiner Relevanz erkannt wurde. Die Relevanz des Wissens wird allerdings noch erkennbar werden, sobald man darauf angewiesen sein wird. Eine Notwendigkeit des Lernens ergibt sich hier daraus, dass sich die Menschen noch nicht an dem Wissen orientieren, das eine Lösung der ökologischen Frage ermöglichen würde. Die damit verbundene Pädagogik beschränkt sich darauf, dieses Wissen zur Verfügung zu stellen und auf dessen Relevanz hinzuweisen. Sie vertraut darauf, dass es letztlich die fortschreitende Krise selbst sein wird, die als überzeugender Lehrmeister auftritt. Die zunehmende bedrohlichere Erfahrung des Scheiterns werde es sein, die das Aneignungshindernis der mangelnden Anerkennung des Wissens zu überwinden in der Lage sein wird.

Einen anderen Ausgangspunkt nimmt dagegen das hier als kontrastierendes beispielsweise angeführte Pädagogisierungsmuster, das im sogenannten „Lernbericht des Club of Rome" vorgestellt wurde (Botkin et al. 1979). In ihm steht gerade im Gegenteil die Annahme eines Mangels an Wissen im Vordergrund, nämlich die Ungewissheit darüber, wie ein Weg in eine stabile Zukunft ausgestaltet werden könnte. Gefordert wird vor diesem Hintergrund einerseits die Fokussierung allen Lernens auf die Frage der Zukunftsgestaltung (Antizipation) und andererseits die Etablierung von Arrangements, in denen eine breite Partizipation aller an der Suche nach gangbaren Lösungen möglich wird (Partizipation): „Weder Antizipation noch Partizipation sind an sich neue Konzeptionen; was daran neu und lebenswichtig ist für das innovative Lernen, ist die Forderung, daß sie zusammengehören" (Botkin et al. 1979: 36). Lernen bedeutet hier nicht in erster Linie die Übernahme bestehenden Wissens, sondern vielmehr die Entwicklung neuen Wissens. Es wird notwendig, weil es bislang an gangbaren Konzepten fehlt. Die Komplexität der ökologischen Frage wiederum macht es notwendig, dass eine Entwicklung dieser Konzepte allein durch darauf spezialisierte Wissenschaftler:innen nicht genügen kann. Vielmehr müssen sich alle Menschen ausgehend von ihrer jeweiligen Lebenssituation an dieser Wissensentwicklung beteiligen und sie müssen die hierzu nötigen Fähigkeiten entwickeln.

Beide der hier exemplarisch skizzierten Pädagogiken der ökologischen Frage nehmen die Diagnose einer ökologischen Krise zum Ausgangspunkt, beide führen sie auf Aneignungsschwierigkeiten zurück und beide begründen eine spezifische pädagogische Praxis. Zugleich unterscheiden sie sich aber in wesentlichen Punkten voneinander. Ausgehend von den Annahmen über das zur Bearbeitung

der Krise notwendige Wissen ergeben sich unterschiedliche Schlussfolgerungen zur Spezifik der Aneignungsproblematik, die der Krise zu Grunde liegt. Aus diesen differenten Aneignungsdefizitdiagnosen werden wiederum sehr verschiedene pädagogische Handlungsvorschläge abgeleitet.

Diese beiden hier jeweils nur knapp skizzierten Pädagogiken der ökologischen Krise veranschaulichen exemplarisch, wie unterschiedlich eine pädagogische Ausdeutung der ökologischen Krise aussehen kann. Es handelt sich bei ihnen zudem bei weitem nicht um die beiden einzigen Varianten einer pädagogischen Ausdeutung der ökologischen Krise. Andere Begründungsmuster sehen beispielsweise im Verlust eines zuvor bestandenen unmittelbaren Naturverhältnisses oder in einem Mangel an Mitgefühl für nicht-menschliches Leben das Kernaneignungsproblem, das es zu adressieren gilt (für einen Überblick über Pädagogiken der ökologischen Krise vgl. Walter 2009). Die Pädagogisierung der ökologischen Fragen verläuft somit keineswegs einheitlich. In ihr können (Nicht-)Wissenserwartungen und Machtverhältnisse sehr unterschiedlich aufgegriffen werden und es können sich sehr verschiedene Settings des Handelns und der Kommunikation aus ihr begründen.

3 Zwei Dimensionen kriseninduzierter Pädagogisierung

Wenn gesellschaftliche Problemlagen als eine mit pädagogischen Mitteln zu bearbeitende Aufgabe interpretiert werden, wird dies in einer seit Mitte der 1990er Jahre einsetzenden Debatte als „Pädagogisierung“ bezeichnet (im Hinblick auf die ökologische Frage vgl. Thiel 1996). Damit wird ein Begriff von Pädagogisierung bemüht, der sich von dem in der Erwachsenenbildung eher üblichen Verständnis einer zunehmenden Ausdehnung pädagogischer Adressierungen über die Grenzen von Bildungseinrichtungen und Bildungsveranstaltungen hinaus klar unterscheidet. Matthias Proske (2002) weist darauf hin, dass diese beiden Verständnisse von „Pädagogisierung“ durchaus in einem Zusammenhang miteinander stehen können, dass sie in bestimmten Konstellationen sogar als zwei Dimensionen eines übergreifenden Pädagogisierungsgeschehens interpretiert werden können. Dies ist im Fall der Deutung der ökologischen Frage als Krise der Menschheitsgeschichte unverkennbar der Fall.

Mit Pädagogisierung werden einerseits Vorgänge beschrieben, bei denen soziale und gesellschaftliche Probleme so interpretiert werden, dass sie als pädagogisch zu bearbeitende Probleme erscheinen. Solche Pädagogisierungsprozesse werden häufig untersucht, indem gefragt wird, wie die Bearbeitung der als pädagogisch gerahmten Probleme Bildungseinrichtungen als Aufgabe zugeschrieben wird. Pädagogisierung erscheint aus dieser Perspektive als ein Geschehen, in dem „die Gesellschaft einen Bedarf an Erziehungs- und Bildungsanstrengungen artikuliert und das Erziehungssystem mit Bildungsprogrammen auf diese Bedarfsmeldungen reagiert“ (Proske 2002: 281).

Mit Pädagogisierung werden andererseits Vorgänge beschrieben, in deren Vollzug sich pädagogische Kommunikation und pädagogisches Handeln an Orten etablieren, die bislang keine pädagogische Rahmung erfahren haben. Im Vordergrund steht hier das Auftreten pädagogischer Bearbeitungsformen jenseits etablierter pädagogischer Organisationen (vgl. Kade, Lüders & Hornstein 1991).

Proske weist darauf hin, dass zwischen diesen beiden Richtungen von Pädagogisierung durchaus ein unmittelbarer Zusammenhang bestehen kann, was er am Beispiel des „Dritte-Welt-Problems“ illustriert. Auch im Hinblick auf die Behandlung der ökologischen Frage als gesellschaftliches Krisenphänomen lässt sich damit eine solche doppelte Pädagogisierung – Aufnahme in die Programme der Bildungseinrichtungen einerseits und Etablierung pädagogischer Bearbeitungsformen jenseits von Bildungsorganisationen (u. a. in neuen sozialen Bewegungen und der wissenschaftlichen Reflexion) andererseits – beobachten. Das Schema der Krise trägt hierzu in doppelter Weise bei. Der Rückgriff auf dieses Deutungsmuster erleichtert es zum einen, kollektive Probleme als pädagogische Herausforderungen zu interpretieren, wie oben bereits ausgeführt wurde. Die Wahrnehmung einer umfassenden gesellschaftlichen Krise erlaubt es zum anderen, die spezialisierende Delegation der pädagogischen Aufgabe ausschließlich an etablierte Bildungseinrichtungen außer Kraft zu setzen: Angesichts der globalen Dimensionen der Krise wird vielmehr ausnahmslos überall Umlernen als nötig erachtet. Bildungsbemühungen lassen sich nicht länger nur auf das Tagesgeschäft der Bildungseinrichtungen beschränken.

Auf die mit der pädagogischen Deutung der ökologischen Frage verbundenen expansiven Tendenzen (also auf die Verknüpfung von Pädagogisierung im einen und von Pädagogisierung im anderen Verständnis) wird bereits Anfang der 1980er Jahre (also schon lange vor der einsetzenden Entgrenzungsdebatte) hingewiesen. Alfred Treml kritisiert in der Zeitschrift für Pädagogik in dieser Hinsicht den oben zitierten „Lernbericht“ des Club of Rome: „Die Utopie, die aus diesen Zitaten spricht, ist die einer verpädagogisierten Welt, [...] in der eine Hälfte aus Lehrern, die andere aus Schülern bestehen würde“ (Treml 1981: 141f.). Problematisch sei diese Ausdehnung pädagogischer Adressierungen einerseits, weil durch sie eine Totalisierung des pädagogischen Anspruchs verbunden wäre. Zugleich drohe durch die Begrenzung auf pädagogische Bearbeitungsformen der ökologischen Frage eine Vernachlässigung oder gar ein Zurückdrängen der politischen Dimensionen der ökologischen Fragen: „Der Widerstand gegen notwendige politische Veränderungsprozesse (z. B. Umverteilung) ist, von daher gesehen, nur Folge von ‚fehlgeleiteten Lernprozessen‘“ (a.a.O.: 140).

Auch noch 40 Jahre nach der Formulierung dieser Einwände lassen sich unschwer diese problematischen Seiten einer Pädagogisierung der ökologischen Frage erkennen (vgl. etwa Pritz 2018; Hamborg 2020). Im historischen Abstand zeigt sich allerdings auch, dass die gesellschaftliche Ausbreitung pädagogischer Adressierungen keineswegs zu einer ausschließlichen Totalität von Lehrer-

Schüler-Verhältnissen geführt hat. Weiterhin stellt eine pädagogische Bearbeitung der ökologischen Fragen eine zwar mögliche, aber keineswegs die einzige Variante des Umgangs mit ihr dar. Es hat keineswegs eine durchgängige Entpolitisierung der ökologischen Frage stattgefunden. Vielmehr kommen sowohl politische als auch pädagogische Thematisierungen vor und zudem sind auch Vermischungen von Politik und Pädagogik durchaus üblich. Pädagogische Bearbeitungsweisen sind zwar mittlerweile jederzeit und überall eine mögliche und auch erwartbare Option (Kade & Seitter 2007). Das bedeutet aber keineswegs, dass sich diese grundsätzliche Möglichkeit jederzeit und überall gegenüber anderen Möglichkeiten durchsetzt (Dinkelaker 2008).

Die Frage ist insofern längst nicht mehr, inwiefern oder inwieweit eine Pädagogisierung der ökologischen Frage durch Krisenthematisierungen stattfindet, sondern vielmehr wie und unter welchen Umständen. Was diese für eine empirische Analyse des Lernens Erwachsener in der Klimakrise bedeutet, soll nun abschließend skizziert werden.

4 Von der ökologischen zur Klimakrise

Die Einführung des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung zu Beginn der 1990er Jahre stand im Zeichen der Überwindung der die Umweltfrage bis dahin dominierenden Krisenrhetoriken und der Betonung eine Perspektive auf Stabilität und Fortsetzung. Mit der Fokussierung auf die Zieldimensionen eines dauerhaft stabilen und gerechten Wirtschaftens wird in ihm zwar einerseits die ökologische Krisendiagnose durchaus wiederholt – Nachhaltigkeit ist schließlich bei weitem noch nicht erreicht. Andererseits tritt die Krisensemantik in den Hintergrund – ein positiver Ausgang der Krise ist absehbar, sofern sich nur alle Beteiligten ausreichend bemühen.

Wenn die Klimabewegung nun erneut eine Rhetorik der akuten Krise bemüht („I want you to panic!"), scheint es zu einer Wiederholung der expansiven Pädagogisierungsdynamiken der 1980er Jahre zu kommen. Die existentielle, drängende und unausweichliche Dimension der ökologischen Frage tritt erneut in den Vordergrund. Das Krisenhafte des Geschehens wird erneut dramatisch hervorgehoben. Erneut werden Umlernen und Erneuerung als eine notwendige Bedingung für das Fortbestehen der menschlichen Zivilisation thematisiert. Vor dem Hintergrund der bislang vorgenommenen Klärungen kann nun betrachtet werden, inwiefern es sich hierbei lediglich um eine Wiederholung bestehender Pädagogisierungsdynamiken handelt oder ob wir es mit veränderten Rahmenbedingungen der Pädagogisierung zu tun haben.

Auch wenn unschwer zu erkennen ist, dass gegenwärtig ähnliche Muster einer kriseninduzierten Pädagogisierung bedeutsam werden, wie sie schon in der Problematisierung der Grenzen des Wachstums wirksam waren, so lassen sich doch einige wesentliche Differenzen ausmachen:

Ein erster, wesentlicher Unterschied besteht darin, dass es die gegenwärtige Debatte mit einer Vielfalt bereits etablierter Pädagogiken der ökologischen Frage zu tun hat und dass sich bereits ein breites Spektrum der mehr oder weniger pädagogisch strukturierten Bearbeitung der ökologischen Frage herausgebildet hat. Um das aktuelle Geschehen einer Erneuerung der Krisensemantiken zu verstehen, ist es daher notwendig, sich diesem historisch entstandenen und sich dynamisch weiter entwickelnden Gefüge und Geschiebe von Pädagogiken der ökologischen Krise erneut zuzuwenden, analytisch-vergleichend empirisch in den Blick zu nehmen und dabei die konkreten Praktiken und Praxen zu rekonstruieren, die sich in ihrem Horizont entfalten.

Ein zweiter, erheblicher Unterschied lässt sich in der Art und Weise ausmachen, wie die ökologische Krise selbst wahrgenommen wird. Als unverändert erscheint zunächst die Art und Weise der Genese des Krisenwissens. Anhand von wissenschaftlichen, computergestützten Simulationen der zukünftigen Auswirkungen gegenwärtiger Wirtschaftsweisen (damals stand dafür der Club of Rome, heute das IPCC) wird die Notwendigkeit eines sofortigen Umlenkens konstatiert. Die Berechnungsgrundlagen dieser Prognosen sind allerdings mittlerweile nicht nur präziser und komplexer. Auch der Zeitraum, der zum Umsteuern noch zur Verfügung steht, wird als deutlich kleiner eingeschätzt. Zwar zeigen sich weiterhin die verheerendsten Auswirkungen erst in absehbarer Zukunft. Bereits jetzt eintretende gegenwärtige Ereignisse werden allerdings schon als erste Auswirkungen der einsetzenden katastrophalen Entwicklungen gedeutet. Selbst bei sofortigem Umsteuern können lebensbedrohliche Auswirkungen nur noch abgemildert, aber nicht mehr aufgehalten werden. Neu ist in der Klimakrise auch die Konkretheit der benannten Ursachen und Auswirkungen. Zwar wird weiterhin eine große Bandbreite ökologischer Probleme angesprochen, und dies weitaus differenzierter als in den 1970er Jahren. Als vordringlich zu bearbeitendes Problem drängt sich aber die durch den Ausstoß bestimmter Gase hervorgerufene Erderwärmung in den Vordergrund. Die sofortige Reduktion dieses Ausstoßes wird zum akut herausfordernden, klar eingrenzbarem Problem. Zur weiterhin gültigen abstrakten Vorhersage einer absehbaren Überlastung des Ressourcenhaushalts des Planeten insgesamt tritt die detaillierte Prognose zeitnaher katastrophaler Auswirkungen des Ausstoßes von Treibhausgasen mit präzisen Angaben zu Regionen und Ausmaßen.

Es wiederholt sich also der Rückgriff auf das Deutungsmuster Krise. Neu sind aber die wissenschaftlich gesicherte Gewissheit, ihre akut wahrnehmbare Dringlichkeit und die Konkretheit der Prognosen und der daraus abgeleiteten Veränderungsnotwendigkeiten. Mit der Zunahme an Dringlichkeit, Anschaulichkeit und Konkretion in der Krisenbeschreibung gehen Verschiebungen auch in der Pädagogisierung der ökologischen Frage einher. Dies möchte ich anhand von vier Entwicklungen verdeutlichen.

Wissenschaftsskepsis als Aneignungsproblem: Angesichts dessen, dass die Krisenhaftigkeit der Menschheitsentwicklung als wissenschaftlich gesichert gel-

ten kann, wird die Frage der Anerkennung dieses Wissens über die Krise selbst zu einem eigenen pädagogischen Problem. Sie wird in verschiedensten Kontexten, besonders aber in den Massenmedien als eine Aufgabe der Aufklärung der Bevölkerung interpretiert. Angesichts dessen, dass öffentlich auch die Position vertreten wird, dass die Krisendiagnose selbst unzutreffend oder doch zumindest übertrieben sei, werden bezogen auf diese Frage auch die offensichtlichen Grenzen einer pädagogischen Adressierung diskutiert.

Generationsinverse Erziehung: Angesichts der unmittelbar zu erwartenden, verheerenden Auswirkungen auf zukünftige Lebensbedingungen positionieren sich Jugendliche mit einem politischen Interesse gegen die älteren Generationen. Die an ihnen wahrgenommene Unfähigkeit oder Unwilligkeit, ihr Wirtschaften angesichts der drohenden Gefahren zu verändern, wird auf eine mangelnde Anerkennung der Krisenhaftigkeit der Situation in diesen Generationen zurückgeführt (s. oben). Dieser Konflikt wird nicht allein politisch ausgefochten, sondern wird auch durch Erziehungsakte begleitet, deren Besonderheit darin besteht, dass nicht die ältere die jüngere Generation erzieht, sondern umgekehrt die jüngere gegenüber der älteren Generation Erziehungsverantwortung übernimmt (Kessl 2023). Aufforderungen zur emotionalen Anerkennung der drohenden Realität – „I want you to panic“ – und moralischen Anrufungen – „How dare you?“ – können klar als erzieherische Sprechakte identifiziert werden, mit denen Erwachsene pädagogisch adressiert werden. Gerade als solche generationsinverse Erziehungsakte entfalten diese medialen Adressierungen wiederum auch eine politische Dimension.

Ubiquität der Selbstbeobachtungsappelle: Tendenziell eher entpolitisierend wirkt dagegen die pädagogisierende Zuschreibung einer je individuellen Verantwortung für die eigene Lebensführung. „Das gesamtgesellschaftliche Ziel der Nachhaltigkeit ist in diesem Sinne vor allem über den ‚richtigen' Konsum bzw. den ‚richtigen' Konsumverzicht – kurz: die ‚richtige' Lebensweise zu erreichen.“ (Pritz 2018: 77f.). Diese Moralisierung des Konsumverhaltens geht einher mit der Forderung nach einer Bereitstellung von Informationen über die Implikationen einzelner Konsumentscheidungen. Neben der fehlenden Information wird auch der mangelnde Wille der Einzelnen betont. Entsprechend erweisen sich neben medialer Information moralische Appelle und Anreize als die pädagogischen Mittel der Wahl.

Kompetenzorientierung und Qualifizierung: Dort, wo aus der Klimakrise Aufgaben für pädagogische Einrichtungen abgeleitet werden, wird das ihr zugrunde liegende Aneignungsproblem meist als fehlende Kompetenz interpretiert (vgl. Hamborg 2020). So werben beispielsweise die bundesweit an Volkshochschulen angebotenen „Klima.fit-Kurse“ damit, Handlungsfähigkeit zu vermitteln: „Die Klimakrise ist ein globales Problem mit lokalen Folgen. Immer mehr Menschen wollen endlich handeln. Sie auch? Hier können Sie konkret werden.“ (klimafit-kurs.de). Angeboten wird die Wiedergewinnung von Handlungsfähigkeit angesichts des offen zu Tage tretenden Verlusts an Möglichkeiten der Zu-

kunftssicherung. Dies geht mit dem Versprechen einher, dass die richtigen Verhaltens- und Vorgehensweisen prinzipiell bereits bekannt und erlernbar sind und dass sie systematisch vermittelt und eingeübt werden können.

Diese vier Beispiele legen nahe, dass sich in der Klimakrise die Bedingungen der Pädagogisierung der ökologischen Frage verändert haben. Zum einen lässt sich eine weitere Ausdehnung pädagogischer Adressierungen beobachten. Nicht mehr nur pädagogische Einrichtungen und soziale Bewegungen tragen zur Pädagogisierung bei. Auch Thematisierungen in den Medien, staatliches Handeln und Äußerungen von Wissenschaftler:innen begründen sich nun explizit pädagogisch. Zum anderen kommt es zu einer weiteren Vervielfältigung der Argumentationsweisen, in denen das Fortbestehen der ökologischen Frage auf Aneignungsprobleme zurückgeführt wird. Die in den letzten 50 Jahren entstandenen Formen der Pädagogisierung der ökologischen Frage werden in diesem Prozess aufgegriffen und umgearbeitet.

Angesichts der fortgeschrittenen und weiter voranschreitenden Pädagogisierung der ökologischen Frage stellt die Analyse der dabei entstandenen und weiterhin neu entstehenden Pädagogiken ein drängendes Desiderat der Erziehungswissenschaft dar. Notwendig wäre es nicht nur, diese Pädagogisierungsvarianten vergleichend zu untersuchen, sondern auch das entwickelte Repertoire von Pädagogiken der ökologischen Krise kritisch im Horizont erwachsenenpädagogischer Ansprüche zu prüfen (vgl. etwa Dinkelaker & Stimm 2022) und zu beobachten, was geschieht, wenn sie in konkreten pädagogischen Konstellationen wirksam werden (vgl. Stimm & Dinkelaker 2023).

Die sich am Schema der Krise kristallisierende Pädagogisierung der ökologischen Frage vollzieht sich mit und ohne Beteiligung erziehungswissenschaftlicher Analysen. Eine angemessene Reflexion dieses Geschehens setzt dagegen notwendig erziehungswissenschaftliche Befassungen voraus.

Literatur

Beer, W./de Haan, G. (1985): *Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur*. Weinheim/Basel: Beltz.

Bollnow, O. F. (1959): *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Botkin, J. W. (1984): *Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen*. Wien u. a.: Verlag Fritz Molden.

Buckminster Fuller, R. (1978): π or the triumph of intelligence. In: M'Bow, A.-M. u. a.: *Suicide or Survival? The challenge of the year 2000*. Paris: UNESCO.

Dinkelaker, J. (2008): *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine empirische Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings*. Wiesbaden: VS Verlag.

Dinkelaker, J. (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.

Dinkelaker, J./Stimm, M. (2022): Die Klimakrise als Lernanlass. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45.

Dorka, O. (1993): Überlegungen zu einem Konzept politischer Bildung für die Auseinandersetzung mit ökologischen Fragen oder: Warum bekomme ich meinen Arsch nicht hoch? In: *Außerschulische Bildung*, S. 18–23.

Hamborg, S. (2020): Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kminek, H., Bank, F. und Fuchs, L. (Hrsg.): *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (Frankfurter Beiträge für Erziehungswissenschaft). Frankfurt am Main: Goethe-Universität, S. 169–184.

Kade, J./Lüders, Chr./Hornstein, W. (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./ Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 39–65.

Kade, J./Seitter, W. (2007): *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. 2 Bände. Opladen: Barbara Budrich.

Kessl, F. (2023): Von der symbolischen Umkehrung des Generationenverhältnisses: Fridays for Future als gesellschaftliche, pädagogische und wissenschaftliche Herausforderung. In: Malte Brinkmann, Gabriele Weiß & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): *Generation und Weitergabe*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Klinge, D./Nohl, A./Schäffer, B. (2022): Erziehung und Informationsvermittlung durch Politik und Wissenschaft. Zur massenmedialen Adressierung Erwachsener in der Corona-Pandemie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68, H. 3, S. 346–361.

Koller, H. C. (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Müller-Jung, J. (2022): *Hat die Erde einen „sicheren" Klimazustand schon verlassen?* Online-Artikel: https://www.faz.net/aktuell/wissen/klimawandel-1-5-grad-ziel-kann-den-kollaps-wohl-nicht-verhindern-18302840.html?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE (Letzter Zugriff 13.9.2022).

Paschen, H. (1997): *Pädagogiken*. Weinheim: Beltz.

Pritz, S. M. (2018): Subjektivierung von Nachhaltigkeit. In: Neckel, S./Besedovsky, N./Boddenberg, M./Hasenfratz, M./Pritz, S. M./Wiegand, T.: *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umrisse eines Forschungsprogramms*. Bielefeld: transcript, 77–100.

Proske, M. (2002): Pädagogisierung und Systembildung: Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(2), 279–298.

Stimm, M./Dinkelaker, J. (2023): Umgang mit differenten Wissenshorizonten in der Klimawandelkommunikation. Gesichtswahrung als Hürde? In: Wolling, J./Becker, M./Schumann, C. (Hrsg.): *Klima(wandel)kommunikation. Im Spannungsfeld von Wissenschaft, Medien und öffentlicher Meinung*. Ilmenau: Universitätsverlag Ilmenau, 104–120.

Thiel, F. (1996): *Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung.* – Weinheim: Juventa.

Treml, A. (1981): Lernen oder Untergehen. Kritische Anmerkungen zum „Lernbericht" des Club of Rome. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27, 139–144.

United Nations (2022): *SDG Good Practices: A compilation of success stories and lessons learned in SDG implementation*. New York: United Nations.

Walter, P. (2009): Philosophies of Adult Environmental Education. In: *Adult Education Quaterly* 60, 1, S. 3–25.

Klimawissen im Ver|Handlungsraum – Analyse von Formen kommunikativer Umgangsweisen im Da-Zwischen

Maria Stimm

1 Hinführung

Für die Auseinandersetzung mit der Klimakrise entfaltet unterschiedlichstes Wissen Relevanz. Dieses unterschiedliche Wissen wird nicht nur – zumindest symbolisch – auf den jährlichen UN-Klimakonferenzen COP (Conference of the Parties) eingebracht, wenn verschiedene Akteur*innen aus differenten Kontexten und Regionen zusammenkommen, um über Klimaschutzziele zu diskutieren. In den vielfältigen lokal verorteten oder international gekennzeichneten Situationen, in denen die Klimakrise ver|handelt wird, treffen Akteur*innen aufeinander, die sich in vielfältigen sozialen Kontexten bewegen, sich an verschiedenen kulturellen Horizonten orientieren und diverse Interessen verfolgen. Fragen zum Klimawandel lassen sich demnach nicht von ihren gesellschaftlichen Kontexten und den lokalen Praxen trennen.

Stefanie Baasch, Manuel Gottschick und Andrea Knierim argumentieren grundlegend, dass aufgrund der „dynamischen Entwicklungen durch das Zusammenspiel mit anderen Entwicklungen" „kein Einzelakteur" in der Lage sei, die Herausforderungen der Klimakrise zu lösen, sondern es sei die „Einbeziehung einer Vielfalt von Akteur(innen) notwendig" (Baasch, Gottschick & Knierim 2013: 270f.). Differenzieren die drei Autor*innen in ihrer Argumentation vor allem zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Wissen, wird der aktuelle Teilbericht des Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) zur Eindämmung des Klimawandels konkreter: „Indigenous knowledge is an important source of guidance for biodiversity conversation, impact assessment, governance, disaster preparedness and resilience […] For all these reasons, climate policies are strengthens by including more differently-situated knowledge and diverse perspectives" (Shukla et al. 2022: 192). Hier wird explizit auf weitere Wissensstrukturen (u. a. indigenes Wissen, schon Masuku 1999, Senanayake 2006) verwiesen. Neben Wissen aus unterschiedlichsten Wissenschaftsdiszipli-

nen rückt ebenso Wissen aus vielfältigen Praxiszusammenhängen in den Blick.[1] Klimawissen ist damit „hochgradig komplex" (Baasch et al. 2013: 270).

In der Betonung des unterschiedlichen Wissens wird einerseits eine Art ‚Wissensintegration', also eine lineare Blickrichtung des Wissenstransfers von A nach B, hervorgehoben (Baasch, Gottschick & Knierim 2013), andererseits spezifisches Wissen als Ergänzung zu anderem Wissen im Sinne einer vermeintlichen Hierarchisierung verstanden (Shukla et al. 2022).

Demgegenüber wird in diesem Beitrag Klimawissen im Ver|Handlungsraum verortet. Das heißt, dass unterschiedliches Wissen durch die verschiedenen Akteur*innen in einer entsprechenden Situation präsent ist. Und in diesem Prozess des Verhandelns von Klimawissen (in der Mehrzahl) entsteht in der Situation jeweils etwas – nicht nur anderes Wissen oder eine Differenzierung der eigenen Perspektiven, sondern ein Zwischen. Dieses Zwischen bildet sich erst aus durch das Zusammentreffen der verschiedenen Akteur*innen, ihrer Kontexte und ihres Wissens. Es müssten sich demnach im Zwischen auch verschiedene Formen des Umgangs mit Klimawissen (z. B. Übersetzung, Negierung, Relativierung, Aneignung) beobachten lassen. Grundsätzlich entsteht damit ein Bedingungsgefüge; das Zwischen ist nicht statisch, sondern verändert sich.

Bislang wissen wir jedoch wenig darüber, wie mit den differenten Wissenshorizonten zur Klimakrise in konkreten kommunikativen Konstellationen umgegangen wird. Im Beitrag wird daher danach gefragt, wie sich das Da-Zwischen in der Kommunikation von Klimawissen ausbildet und welche Formen es annimmt.

In einem ersten Schritt wird dafür die theoretische „Denkfigur des ‚Da-Zwischen' (Schäffter 2022) in eine analytische Übersetzung des ‚Da-Zwischen' übertragen und auf einen möglichen methodischen Zugriff hin befragt. Im Anschluss werden Ergebnisse aus einem Pilotprojekt skizziert (Stimm & Dinkelaker 2023). Diese Ergebnisse greifen auf Beobachtungen einer spezifischen Konstellation zum Umgang mit Klimawissen zurück. In einem nächsten Schritt wird die Perspektive erweitert und eine weitere Konstellation zum Umgang mit Klimawissen entlang von Auszügen aus dem empirischen Material eingeführt. Dabei liegt der Fokus der Darstellungen auf Momenten der Kommunikation von Klimawissen in der jeweiligen Konstellation. Beide Konstellationen werden zusammenführend auf die Ausbildung des Da-Zwischen befragt. Deutlich wird, wofür die ‚Figur des Da-Zwischen' sensibilisiert, wenn empirisches Material herangezogen wird.

---

1 Die bisherige erwachsenenpädagogische Forschung konzentriert sich vor dem Hintergrund der Klimakrise auf Zusammenhänge in der organisierten Erwachsenenbildung (z. B. Apel 1993; Henze 1998; Burdukova 2019; Schick 2020) und befragt diese auf thematische Angebotsstrukturen. Eine Erweiterung erfährt der Diskurs durch seine Verknüpfung zur politischen (Erwachsenen-)Bildung, im Spezifischen liegt der Fokus auf sozialen Bewegungen (u. a. Rodemann 2009). Die Studien argumentieren theoretisch mit Blick auf Lernprozesse in/durch soziale Bewegungen, weniger vor dem Hintergrund der übergeordneten Verhandlung von Wissen im Sinne eines Umgangs mit multiplem Klimawissen, welcher z. B. Übersetzung, Negierung, Relativierung, Aneignung mit sich bringt.

2 Vom ‚Zwischen' zum ‚Da-Zwischen'

Das ‚Zwischen' wird in verschiedenen disziplinübergreifenden Diskursen aufgerufen (für eine strukturierte Übersicht: Schäffter 2022). Eingeordnet wird es als Denkfigur eines relationalen Zugangs, welche auf mindestens zwei Relata und ihre Relationierung, die konstitutiv füreinander sind und nicht wechselseitig aufeinander reduzierbar, verweist (Schäffter 2022). „In den Blick genommen wird somit ›das Zwischen‹ in der je besonderen Beziehungsstruktur seiner ›Relationierung‹" (Schäffter 2019: 327). Dabei entzieht es sich jeder Verdinglichung und verbleibt in einer „kontingenten Schwebesituation" (Schäffter 2019: 327). Es ist ein „zunächst wenig handgreifliche[s] Phänomen [, welches sich als] ein wechselseitiges Spannungsgefüge, als ein vage unbestimmter Verweisungszusammenhang, als eine mehr oder weniger verfestigte, aber latente Beziehungsordnung" (Schäffter 2019: 327) entäußert.

Die Annahme für die vorliegenden Ausführungen ist, dass sich ein spezifisches Zwischen so und nicht anders aufgrund des Zusammenwirkens verschiedener Facetten, die es zu identifizieren gilt, ausbildet. Das Zwischen wird hier auf konkrete kommunikative Konstellationen eingegrenzt, es wird nicht zu einem zeitlosen, „unabschließbaren Prozess komplementärer Gegenwendigkeit eines andauernden Werdens" (Schäffter 2022: 160). Daher wird die analytische Zuschreibung eines Da-Zwischen genutzt, ein Verweis darauf, dass diese Figur nur in diesem bestimmten Fall greift, hier konkret bezogen auf die Ver|Handlung von Klimawissen. Auch in anderen disziplinären Zugängen wird auf diese Figur zurückgegriffen – ob es um ein Da-Zwischen mit Blick auf zeitgenössischen Tanz in ästhetischer Theorie (Seitz 1996), in literaturwissenschaftlicher Auslegung im personenspezifischen Werk (Sombroek 2015), in der Sozialisation als soziologische Bestimmung (Grundmann & Höppner 2020) oder in raumtheoretischen Annäherungen im medienwissenschaftlichen oder pädagogischen Zugang (Martin & Steinborn 2015; Augart et al. 2020a; Kosica 2020) geht. Gegenüber diesen Zugängen werden für die folgenden Analysen kommunikative Situationen fokussiert. In der Herausarbeitung lassen sich dann auch Formen des Umgangs mit Klimawissens identifizieren, so dass die theoretische Figur des Da-Zwischen als Rahmen dienen kann. Die Sichtweise vom Da-Zwischen aus betont eine wechselseitige Relationierung von Beteiligten/m, die durch einen oszillierenden Charakter geprägt ist (Augart et al. 2020b: 15).

3 Methodischer Zugriff

Die Beschaffenheit des Da-Zwischen erschließt sich dabei nicht nur aus der Analyse von Differenz/en (Augart et al. 2020b), sondern es braucht eine Perspektivierung dessen, was in der Kommunikation (von wem) relationiert wird und was sich wiederum daraus im Gemeinsamen, aber auch bei Einzelnen ergibt.

Dabei entsteht eine methodisch herausfordernde Gleichzeitigkeit verschiedener Entwicklungen, ohne diese zu hierarchisieren. Eine Möglichkeit ist es, diese Entwicklungen über unterschiedliche Erhebungsmethoden zu erfassen. Bisherige methodische Zugriffe auf das Da-Zwischen nutzen daher ein reichhaltiges Repertoire: z. B. teilnehmende Erfahrungen oder Beobachtungen, Narrationen, Videografie, fokussierte Interviews (vgl. Kosica 2020; Stimm 2020).

Mit dem in dieser Form erfassten empirischen Material wird versucht, in der Auswertung einer linearen Narration von Entwicklungen im Geschehen zu begegnen und auszunutzen, dass die Perspektive auf die Relationierung in der Analyse durch das verschiedene Material gewechselt werden kann. Wie Perspektiven der Beteiligten/des Beteiligten zusammengebracht werden, ist dabei ein noch weiter methodisch auszudifferenzierender Prozess. Vorgeschlagen werden in bisherigen Analysen verschiedene Schritte in der Auswertung, z. B. über eine inhaltliche Kategorisierung die Identifikation relevanter kommunikativer Gefüge, die Erarbeitung szenischer Verläufe und exemplarischer Beschreibungen oder auch die Aufteilung in Perspektivengruppen und eine perspektivenimmanente Analyse mit anschließender perspektivenverschränkender Analyse (vgl. Kosica 2020; Stimm 2020). Immer geht es darum, die Relationierung nicht nur in der Breite, sondern auch in einer Tiefe erschließen zu können.

Das Vorgehen zur Erschließung des Da-Zwischen ist demnach weiterhin explorativ angelegt (Blumer 2013). Eine daraus resultierende „Flexibilität […] ist aber nicht gleichbedeutend damit, dass es keine Ausrichtung der Untersuchung gäbe“, es geht vielmehr darum, „zu erfahren, was die angemessenen Daten sind, Vorstellungen über die bedeutsamen Verbindungslinien zu entwickeln und die konzeptuellen Mittel […] zu entwickeln“ (Blumer 2013: 114).

Für die in diesem Beitrag vorliegende Analyse der Fragen, wie sich das Da-Zwischen in der Kommunikation von Klimawissen ausbildet und welche Formen es annimmt, wurde für die eine identifizierte Konstellation auf mediale Ankündigungen (z. B. Flyer, Veranstaltungsinformationen auf der Website) einer Veranstaltungsreihe zurückgegriffen, zudem wurden Beobachtungsprotokolle zu einzelnen Veranstaltungen erstellt, für die anderen Konstellationen wurden Beobachtungsprotokolle von Plenasitzungen erstellt. Die jeweiligen Beobachtungsprotokolle wurden im Sinne der teilnehmenden Beobachtung von den Forscher*innen selbst erstellt (Legewie 1995; Beer 2003). Das erhobene Material dient dabei dazu, zu identifizieren, ob und wie sich in diesen Konstellationen, denen ein Umgang mit Klimawissen zugeschrieben wird, ein Da-Zwischen im ersten Zugriff zeigt. Dazu wurden im Material zunächst relevante inhaltliche Sequenzen, in denen Klimawissen kommuniziert bzw. Relevanz entfaltet, identifiziert, um diese im zweiten Schritt zu inhaltlichen Szenarien zu bündeln. Diese Szenarien wurden genauer auf ihre Strukturen hin befragt.[2] Diese

2 Der hier beschriebene Dreischritt ist in dieser Form nur für die Beobachtungsprotokolle der Plenasitzungen vorgenommen worden, da die Beobachtungsprotokolle der Veranstaltungsreihe im Rahmen eines Pilot-

Form der *Exploration* zielt darauf, ein möglichst umfassendes und genaues Bild des Forschungsgegenstandes zu entwickeln und zunehmend den relativ breiten theoretischen Zugang zu differenzieren und zu konkretisieren, so dass weitere methodische Zugriffe notwendig werden.

4 Empirische Einblicke

Bevor die zwei konkreten Konstellationen zum Umgang mit Klimawissen in den analytischen Blick kamen, wurde ein zentraler Akteur im Rahmen lokaler Auseinandersetzungen mit der Klimakrise in einer kreisfreien Großstadt identifiziert. Es handelt sich um einen Zusammenschluss, in welchem über die Querschnittsthemen Energie- und Ressourceneffizienz sowie Klimaschutz und Anpassung an den Klimawandel relevante Fach- und Geschäftsbereiche der Verwaltung der Stadt sowie kommunale Unternehmen miteinander verbunden sind.

Ausgehend von diesem Zusammenschluss konnte ein noch umfassenderes Kooperationsgefüge nachzeichnet werden. Es bildet interne sowie externe Kooperationsbeziehungen verschiedener lokaler Akteure ab. Eingebunden sind auch verschiedene Projekte und Veranstaltungen. Eine *Veranstaltungsreihe* aus diesem Kooperationsgefüge wurde daher für die Analyse als Konstellation zum Umgang mit Klimawissen ausgewählt (vgl. Abschnitt 4.1).

Aufgrund von Verweisen innerhalb des erschlossenen Kooperationsgefüges wurde ein weiteres lokales Kooperationsgefüge identifiziert. Dieses Kooperationsgefüge ist ein *Zusammenschluss* von lokalen sowie sozialen Initiativen und Vereinen (zivilgesellschaftliche Akteure), aber auch Einzelpersonen, um den lokalen Klimaschutz weiter zu stärken. Auch für dieses Kooperationsgefüge konnten verschiedene interne und externe Veranstaltungen identifiziert werden, von denen die internen Zusammentreffen als eine weitere Konstellation zum Umgang mit Klimawissen für die Analyse ausgewählt wurden (vgl. Abschnitt 4.2).

4.1 Erkenntnisse aus der Analyse einer lokalen Veranstaltungsreihe

Bei der aus dem ersten herausgearbeiteten Kooperationsgefüge ausgewählten Konstellation handelt es sich konkret um eine Gesprächsreihe, die seit knapp zehn Jahren in einer kreisfreien Großstadt stattfindet.

Ersichtlich wird in den vorliegenden Ankündigungsflyer, dass Möglichkeiten der Relationierung differenter Wissenshorizonte aufgerufen werden – z. B.

projektes (Stimm & Dinkelaker 2022) unter der Fragestellung, wie im Veranstaltungsgeschehen Wissensdifferenzen thematisiert werden und wie mit diesen Differenzen umgegangen wird, analysiert wurden. Diese Ergebnisse werden mit herangezogen (vgl. Abschnitt 4.1), da es für die in diesem Beitrag vorliegenden Fragestellungen relevant scheint, verschiedene Konstellationen des Umgangs mit Klimawissen aufzurufen.

durch die Benennung von vortragenden Personen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Lebensbereichen oder durch die Durchführung der einzelnen Veranstaltungen an unterschiedlichsten Orten (z. B. Universität, Museum, Wasserspeicher). In den Einzelveranstaltungen dieser Reihe, so lässt sich aus der Analyse des empirischen Materials schlussfolgern, findet eine solche Relationierung jedoch nicht statt. Drei strukturelle Umstände sind es nach der Analyse letztendlich, die eine Relationierung erschweren (ausführlich Stimm & Dinkelaker 2023), denn es formiert sich in jeder der einzelnen Veranstaltungen der Gesprächsreihe ein anderes Publikum, so dass die in den einzelnen Veranstaltungen thematisierten, je unterschiedlichen Perspektiven über die Veranstaltungen hinweg nicht aufeinander bezogen werden können (1). Zudem erschwert das gewählte Interaktionsformat in der Gesprächsreihe – Vortrag und Diskussion – die Thematisierung von Wissensdifferenzen (2). Die Möglichkeit, in der anschließend an den Vortrag erfolgten Diskussion Perspektivendifferenzen einzubringen, wird von den Teilnehmer*innen der Gesprächsreihe nicht genutzt. Somit werden mögliche Differenzen nicht betont, sondern vielmehr dethematisiert (3). Das passiert auf dreifache Weise: Durch die Adressierung der Vortragenden als Expert*innen bringen die anderen Teilnehmer*innen ihr eigenes Wissen in die Diskussion nicht ein, sondern erbitten vielmehr weitere inhaltliche Ausführungen und konstruieren sich als Noch-Nicht-Wissende (3.1). Durch eine Differenzverschiebung wechseln Fragende in der Diskussion die Perspektive. Sie imaginieren dann in ihren Fragen weitere Akteure, für die die vorgetragenen Inhalte notwendig seien und erbitten von der vortragenden Person Auskunft mit Blick auf/für diese Akteure (3.2). Durch Schilderungen von Erlebnissen, Erfahrungen und damit einhergehenden Einschätzungen innerhalb der Klimadebatte durch Teilnehmer*innen kommt es zwar zu einer Selbstinszenierung und Kompetenzdemonstration als Ko-Expert*in/e, jedoch wird das eigene Wissen in den bestehenden Geltungsrahmen des Vortrags eingepasst (3.3). Das Potenzial der Darstellung einer Perspektivendifferenz wird damit nicht ausgeschöpft.

Diese knappe Darstellung verdeutlicht, dass die Strukturen der Gesprächsreihe es nicht ermöglichen, Differenzen überhaupt als Differenzen wahrzunehmen, kommunikativ aufeinander zu beziehen und damit unterschiedliche Wissenskontexte in ein Gespräch zu bringen.

4.2 Erkenntnisse aus der Analyse ein Zusammenschluss von lokalen sowie sozialen Initiativen und Vereinen

Bei der aus dem zweiten herausgearbeiteten Kooperationsgefüge ausgewählten Konstellation handelt es sich konkret um interne Gesamt- und Sonderplena. Im Gegensatz zur analysierten Gesprächsreihe lässt sich für die Struktur dieser Plena festhalten, dass zum einen die Gesprächspartner*innen in den unterschied-

lichen Treffen vorwiegend identisch sind und dass zum anderen das Interaktionsformat als moderierter Austausch mit festgehaltenen Tagesordnungspunkten angelegt ist.

4.2.1 Szenario 1: Klimawissen außerhalb des Bezugsrahmens

In den Plena werden von einzelnen Teilnehmer*innen im Zusammenhang mit politischem oder lokalem Wissen Verweise auf spezifische Klimathemen gesetzt.

> Im abschließenden Punkt „Sonstiges" wird vom Moderator auch der Unterpunkt „Landtagswahlen" benannt. „Daraufhin meldet sich [ein Teilnehmer] zu Wort und erzählt von einer Wahlvorschau, die ein Markt- und Sozialforschungsinstitut vor Kurzem veröffentlicht haben soll. Die Ergebnisse seinen ziemlich eindeutig […] [Der Teilnehmer] schließt die Bitte in die Runde an, Menschen zur Wahlbeteiligung aufzurufen und mit Menschen über Politik zu sprechen. [Ein anderer Teilnehmer] fragt nach der Quelle der Umfrage. […] Man solle jetzt (bezogen auf die politische Lage) den Fokus auf die anstehende Bundestagswahl legen – ‚Wir müssen jetzt hoffen, dass es nochmal richtig heiß wird bis zur Bundestagswahl, damit die Leute den Klimawandel auch richtig spüren und dann richtig abstimmen' (mit sarkastischem Unterton)." (BP1, S. 12–13)

In dieser Sequenz ließen sich verschiedene Einsatzpunkt identifizieren: Zu fragen ist, welche Aussagen die Wahlvorschau über die Klimakrise trifft und welche Konsequenzen sich daraus für den Zusammenschluss ergeben. Ungeklärt bleibt auch, was „richtig abgestimmt" meint. Erkennen lässt sich zwar ein Problemverweis, aber gerade nicht dessen Verhandlung. Es kann vielmehr beobachtet werden, dass die Information des Teilnehmers zur Wahlumfrage und sein daraus sich ergebender Appell von einem anderen Teilnehmer bezugnehmend auf das Umfrageinstitut eingeordnet und verschoben wird – hin zum Wunsch nach Wetterveränderung und dessen Auswirkung auf kommende Wahlen. Der Appell wird damit fast zurückgenommen und der thematische Austausch endet an dieser Stelle.

Die in dieser Sequenz genutzten vagen Andeutungen zeigen sich auch in einem anderen Beispiel:

> Als die Teilnehmer*innen darüber diskutieren, welche weiteren regionalen Akteure sie für Aktivitäten im Zusammenschluss ansprechen könnten, „ergänzt [ein Teilnehmer], dass aber zum Beispiel eine konkrete lokale Schokoladenfabrik nicht Teil des [Zusammenschlusses] werden könne. Dazu erzählt er, diese hätten vor nicht langer Zeit ein veganes Produkt eingeführt, dies aber wieder abgesetzt. Er habe das Produkt auch probiert – ‚Es war einfach nur süß! (und macht dazu einen abfälligen Laut) – na, egal.'" (BP4, S. 7)

Im Ungefähren bleibt, wie der Zusammenhang zwischen einem veganen, sich nicht mehr im Verkauf befindenden Produkt und der Aufnahme des Unternehmens in den Zusammenschluss gedacht wird. Zumal das Produkt nicht auf seine Klimafreundlichkeit im Herstellungsprozess hin, sondern mit Blick auf den Geschmack beurteilt wird. Durch das abschließende „na egal" signalisiert der Teilnehmer den anderen Gesprächspartner*innen zudem, dass diese Einlassung nicht weiter aufzugreifen ist. Es schließt sich dann auch der Austausch über Aufnahmekriterien im Zusammenschluss an, ohne Bezugnahme auf den Redebeitrag.

Auffällig ist, dass in diesen Sequenzen zwar Klimawissen platziert, aber nicht weiter ausgeführt oder aufgegriffen wird. Damit bleibt es außerhalb eines möglichen Ver|Handlungsraumes. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass spezifisches Klimawissen vorausgesetzt wird. Dieses Wissen ist dabei Diskussionsgrundlage für zentrale Entscheidungen im Zusammenschluss. Die Teilnehmer*innen erschaffen damit einen unhinterfragten gemeinsamen Bezugsrahmen, obwohl wir davon ausgehen können, dass sie differente Wissenshorizonte einbringen (könnten). Anzunehmen ist, dass dieser Bezugsrahmen aufgrund der fragilen Gründungsphase, in welcher sich der Zusammenschluss während der Beobachtungen befindet, nicht verlassen wird.

4.2.2 Szenario 2: Strukturen und Strategien statt Klimawissen

Ein zentrales Thema ist in den Gesamt- und Sonderplena während der Erstellung der Beobachtungsprotokolle die Etablierung eines Rundes Tisches zum Thema Klimaschutz auf kommunalpolitischer Ebene.

> Die Teilnehmer*innen sind mitten in der Abstimmung eines E-Mail-Entwurfs an zentrale politische Akteur*innen, als eine Teilnehmerin sich „zu Wort [meldet]: ‚Ja, ich …' Sie habe mit [einer anderen Person aus ihrer Initiative] gesprochen, die den Tipp gegeben hätte, unbedingt die ‚Klimaneutralitätsstrategie' miteinzubringen […]. ‚Wir wollen die Strategie deutlich machen!', äußert [die Teilnehmerin], offenbar stellvertretend" (BP2, S. 4).

Im Anschluss an diesen inhaltlichen Einwurf zum Runden Tisch wird weder die Klimaneutralitätsstrategie noch ihre Auswirkungen auf regionaler Ebene diskutiert, stattdessen wird strategisch über den Versand der E-Mail weiter beraten.

> Eine andere Ausrichtung dieses Szenarios wird deutlich, wenn eine Teilnehmerin „erwähnt: [Der Stadtrat] sei sicher sehr beschäftigt, man könne ihn einfach nach dem extra Plenum am Sonntag informieren." (BP2, S. 9) Sie „kenne ihn. Sie schlägt vor, zwar zu erwähnen, dass [der Zusammenschluss] einen Plan B hat, aber nicht zu sagen, was dieser genau beinhaltet." (BP3, S. 7)

Die Teilnehmerin macht hier transparent, dass sie Hintergrundwissen zu politischen Akteur*innen hat, welches sie im Abgleich zur erarbeiteten Handlungsstrategie erwähnt, aber nicht weiter ausführt. Ihre Einlassungen werden für die anderen Teilnehmer*innen zur Grundlage der weiteren Strategiebesprechung.

Sichtbar wird in diesen Sequenzen die Bearbeitung organisatorischer Aspekte, die die Ver|Handlung von Klimawissen in den Hintergrund treten lassen. Über die Auseinandersetzung mit Strategien und Strukturen wird der in Szenario 1 aufgerufene Bezugsrahmen nun konkret inhaltlich mit organisatorischem Wissen gefüllt.

5 Klimawissen im Da-Zwischen

Die Einblicke in das empirische Material machen zunächst deutlich, dass Klimawissen nicht im Ver|Handlungsraum platziert wird/werden kann: In der Konstellation der *Veranstaltungsreihe* werden aufgrund der Rahmenbedingungen differente Wissenshorizonte zum Klimawissen in ihrer Differenz kommunikativ nicht aufeinander bezogen, vielmehr wird Klimawissen hier einseitig durch vortragende ‚Expert*innen' vermittelt. Über den Vortrag hinausgehendes Wissen wird von andere Teilnehmer*innen in seltenen Fällen zwar kommuniziert, dann aber auch wieder zurückgenommen. Strukturell etabliert sich ein Vortragssetting. In der Konstellation der internen *Zusammentreffen* kann Klimawissen von verschiedenen Teilnehmer*innen im Sinne eines Verweises eingebracht werden. Diese Verweise verbleiben dann aber in dieser Funktion, Klimawissen (in der Mehrzahl) wird nicht ver|handelt, sondern als vorauszusetzendes Wissen angenommen. Differentes Wissen scheint gar nicht erst auf, sondern es erfolgt die Homogenisierung des Wissens. Es wird unterstellt, dass alle über dasselbe Klimawissen verfügen. Aufgrund der fragilen Konstitutionsphase, in welcher sich der Zusammenschluss befindet, steht vielmehr die Etablierung von Strukturen und Strategien im Vordergrund. Deutlich wird, dass kein Ver|Handlungsraum für Klimawissen hergestellt wird, sondern zunächst ein Handlungsraum erarbeitet wird.

Entlang der vorgestellten Konstellationen wird durch die Rekonstruktion im empirische Material deutlich, dass die jeweils spezifisch bedingte Art der Dethematisierung der Wissensdifferenzen somit funktional ist. Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Fragestellung des Beitrags, wie sich das Da-Zwischen in der Kommunikation von Klimawissen ausbildet und welche Formen es annimmt? Analysieren ließe sich jeweils ein Da-Zwischen, welches weniger über die Fokussierung auf Klimawissen abgeleitet wird, als vielmehr ohne diese Zuschreibung zu analysieren ist, um auch entsprechende kommunikative Umgangsweisen sichtbar zu machen. Die Analyse sensibilisiert dafür, dass für die Rekonstruktion des Da-Zwischen die Vielschichtigkeit, Einflussnahmen, Zusammenhänge der jeweiligen Konstellation wahrzunehmen und in ihren Zuschreibungen zu

reflektieren sind. Dazu gilt es, jeweils die Relata, die mit Perspektive auf ein Da-Zwischen in Beziehung gesetzt werden, zu identifizieren, ihre Auswahl zu begründen und gleichzeitig die Relation selbst – empirisch über verschiedenste Aspekte – zu bestimmen. Die Kommunikationen zur Klimakrise bleiben selbst noch unbestimmt, die Relevanz unterschiedlichen Wissens scheint konstitutiv, aber Beziehungskonstellationen und der daraus resultierende Umgang mit Wissen werden theoretisch wie empirisch nicht ver|handelt.

Literaturverzeichnis

Apel, H. (1993). Umweltbildung an Volkshochschulen. In H. Apel, H. Siebert & G. de Haan (Hrsg.), *Orientierungen zur Umweltbildung* (S. 14–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Augart, I., Kunze, S. & Stumpf, T. (Hrsg.) (2020a). *Im Dazwischen. Materielle und soziale Räume des Übergangs*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Augart, I., Kunze, S. & Stumpf, T. (2020b). Zur Einführung. In I. Augart, S. Kunze, & T. Stumpf (Hrsg.), *Im Dazwischen. Materielle und soziale Räume des Übergangs* (S. 7–17). Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Baasch, S., Gottschick, Manuel & Knierim, A. (2013). Partizipation und Klimawandel – ein Resümee. In A. Knierim, S. Baasch & M. Gottschick (Hrsg.), *Partizipation und Klimawandel. Ansprüche, Konzepte und Umsetzung* (Klimawandel in Regionen zukunftsfähig gestalten, Band 1) (S. 269–279). München: oekom.

Beer, B. (2003). Systematische Beobachtung. In B. Beer (Hrsg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung* (S. 119–141). Berlin: Reimer.

Blumer, H. (2013). *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Burdukova, G. (2019). *Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung*. http://www.die-bonn.de/id/37081

Grundmann, M. & Höppner, G. (Hrsg.) (2020). *Dazwischen – Sozialisationstheorien reloaded*. Weinheim: Beltz Juventa.

Henze, C. (1998). Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster: Waxmann.

Kosica, S. (2020). *Im Dazwischen bewegen. Ein phänomenologischer Zugang zur Schulraumforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Legewie, H. (1995). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L.von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 189–193). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

Martin, S. & Steinborn, A. (Hrsg.) (2015). *Orte. Nicht-Orte. Ab-Orte. Mediale Verortungen des Dazwischen*. Marburg: Schüren.

Masuku, L. (1999). *The role of indigenous knowledge in/for Environmental Education: The case of a Nguni story in the Schools Water Action Project*. https://core.ac.uk/download/pdf/145045191.pdf

Rodemann, S. (2009). *Gestaltungskompetenz durch freiwilliges Engagement. Informelles Lernen von Greenpeace-Aktiven im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://independent.academia.edu/SusanneRodemann-Kalkan

Shukla, P.R., Skea, J., Slade, R., Al Khourdajie, A., Diemen, R. van, McCollum, D., Pathak, M., Some, S., Vyas, P., Fradera, R., Belkacemi, M., Hasija, A., Lisboa, G., Luz, S. & Malley J. (Hrsg.) (2022). *Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press. 10.1017/9781009157926

Schäffter, O. (2019). Das Relational Reframe als transdisziplinäre Denkfigur. Eine rekurrente Nachlese. In M. Ebner von Eschenbach, *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung* (S. 320–354). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schäffter, O. (2022). Denkfiguren des „Zwischen". Epistemologische Objekte einer transdisziplinären Forschung zur Erwachsenenbildung. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft* (S. 150–186). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Seitz, H. (1996). *Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis*. Essen: Klartext.

Schick, A. (2020). Ökologische Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung Bayern – zwischen Programm und Realität. Oder: Warum wächst der Mangold vor dem Evangelischen Bildungswerk?! Hamburg: Dr. Kovac.

Senanayake, S. (2006). Indigenous knowledge as a key to sustainable development. *The Journal of Agricultural Sciences*, 2 (1), 87–94.

Stimm, M. (2020). *Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. Essen: transcript.

Sombroek, A. (2015). *Eine Poetik des Dazwischen Zur Intermedialität und Intertextualität bei Alexander Kluge*. Essen: transcript.

Stimm, M. & Dinkelaker, J. (2023). Umgang mit differenten Wissenshorizonten in der Klimakommunikation. Gesichtswahrung als Hürde? In J. Wolling, M. Becker & C. Schumann (Hrsg.), *Klima(wandel)kommunikation. Im Spannungsfeld von Wissenschaft, Medien und öffentlicher Meinung* (S. 104–120). Illmenau: Universitätsverlag Ilmenau.

III. Krise und Pandemie

Dimensionen der Krisenbearbeitung. Ergebnisse aus einer Befragung von Volkshochschulleiter/-innen aus Schleswig-Holstein zum Umgang mit der Corona-Pandemie

Beatrix Niemeyer, Franziska Bellinger

1 Hinführung: Erwachsenenbildung und Krisen

Die Bezugnahmen von Erwachsenenbildung auf Krisen sind vielfältig. Individuelle Bildungsprozesse werden durch Krisen veranlasst, Lernprozesse führen durch Krisenerfahrungen zu neuen Erkenntnissen. Gesellschaftliche Krisenphänomene werden durch Angebote der Erwachsenenbildung be- und verarbeitet. Ungeachtet dessen wurde diese „Krisenkompetenz" bislang selten zum Reflexionsgegenstand, sind die vielschichtigen Bezugspunkte zwischen Erwachsenenbildung, Krisenphänomenen, Krisenerfahrungen und Krisenbearbeitungen wenig thematisiert worden. Der folgende Beitrag präsentiert empirische Erkenntnisse zu den Krisenerfahrungen von Volkshochschulen (VHS) während der Covid-19-Pandemie. Im kritischen Rückblick auf die Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten von VHS-Leiter/-innen während der Pandemie zeichnet sich ab, wie in der Abfolge von Abbruch, Umbruch und Aufbruch Wandlungsprozesse veranlasst werden, aber auch Kontinuitäten hervortreten und tragende Strukturen einen Neuanfang oder ein Weitermachen sichern können. Dazu wird zunächst die Krisenhaftigkeit der Pandemieerfahrung in ihrer Besonderheit herausgearbeitet, um zu verdeutlichen, inwieweit diese als exemplarisch gelten kann. Die öffentliche Aufmerksamkeit lag zumeist auf den sicht- und wahrnehmbaren Auswirkungen der Lockdowns. Problematisiert wurde die Verschließung des Zugangs zu Bildungsangeboten über die Lebenszeit. Die Pandemie fokussiere wie ein Brennglas die Prekarität institutioneller Strukturen und der Erwerbsbedingungen des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Probst 2020). Gleichzeitig eröffneten die Angebote des Online-Lernens neue Handlungsräume. Weitergehende Überlegungen, etwa zur gesellschaftlichen Tragweite, zur politischen Bedeutung oder zum bildungstheoretischen Erkenntnispotenzial blieben zunächst rar. Eine Ausnahme bildet die Erklärung

des Vorstands der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung (Sektionsvorstand Erwachsenenbildung 2020). Krisenbewältigung ebenso wie die pädagogische Bearbeitung von Krisenfolgen werden erst retrospektiv möglich. Eine rekonstruktive Perspektive auf die Folgen der Pandemie rückt die Handlungsbedingungen, Inhalte, Vermittlungsformen und Bedarfe von Erwachsenen- und Weiterbildung in Krisenzeiten in den Fokus und ermöglicht, die weitergehenden gesellschaftlichen Folgen zu reflektieren.

So verstehen wir die Pandemie selbst, vor allem aber die Maßnahmen zu ihrer Bekämpfung, als kollektive Krisenerfahrung, die (einige der) grundlegenden sozialen Orientierungsmuster außer Kraft gesetzt und gängige Vorstellungen gesellschaftlichen Miteinanders irritiert haben. Im Gegensatz zu existenziellen Bedrohungen durch Kriege oder Naturkatastrophen blieb das Virus selbst als Auslöser der Bedrohung unsichtbar und ungreifbar. Die Gefahr bedurfte einer „Übersetzung", die Präventionsmaßnahmen einer Vermittlung. Das Virus „can only be adumbrated through technological means such as microscopes as well as statistical modelling and testing" (Bengtsson & Van Poeck 2021: 284). Statistiken, Diagramme und Bilder signalisierten dessen Bedrohlichkeit und rechtfertigten Präventionsmaßnahmen. So wurde nicht nur die Möglichkeit einer Ansteckung und Erkrankung als krisenhaft erlebt. Die Schließung öffentlicher (Bildungs-)Einrichtungen, Quarantäneverordnungen, Reiseverbote, Masken- und Abstandsgebote sowie Impfpflichten wirkten ebenfalls verunsichernd. Krisenerfahrungen sind ausgelöst durch existenzielle Bedrohungen, die Brüche im Alltagshandeln notwendig machen und etablierte Handlungsroutinen außer Kraft setzen. Aus der Katastrophenforschung ist bekannt, dass auch in Krisensituationen subjektives Sicherheitsempfinden hergestellt wird, indem versucht wird, etablierte Routinen weitestgehend beizubehalten und neue Routinen zu bilden, die an die veränderte Situation angepasst sind. Koloma-Beck (2020), die Gesellschaften in Kriegssituationen beobachtet hat, konstatiert:

> Alltag wirkt sozial und gesellschaftlich stabilisierend, weil er die Fortsetzung (überlebens)notwendiger Tätigkeiten ermöglicht, nicht nur in privaten Haushalten, sondern auch in Unternehmen, Behörden und anderen Organisationen. Darüber hinaus stabilisiert die Anpassung des Alltags Subjektstrukturen. Gewohnheitsmäßiges Handeln erzeugt Erfahrungen von Kompetenz und Selbstwirksamkeit, von Kontinuität und Identität. Im Angesicht disruptiver Ereignisse wirken Momente der Alltäglichkeit dem Gefühl des Ausgeliefert-Seins entgegen und vermitteln Erfahrungen der Kontrolle über das eigene Leben. (ebd.: 456)

Damit ist eine Perspektive benannt, die für das qualitative Forschungsprojekt „VHS nach der Pandemie" erkenntnisleitend war, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

2 Das Forschungsprojekt „Volkshochschulen nach der Pandemie“

Mit dem ersten Lockdown im März 2020, der sämtliche Handlungsroutinen von Volkshochschulen außer Kraft setzte, wurde die Covid-19-Pandemie, auch in dem sozialen Raum, der explizit auf kompensatorische Bildungsangebote über die Lebenszeit ausgerichtet ist, zur kollektiven Krisenerfahrung. Dies galt umso mehr, als die öffentliche Debatte nahezu ausschließlich auf Fragen zur Gestaltung von schulischer Bildung beschränkt blieb. Dabei hatten Schließungen, Abstandsregelungen und Hygieneverordnungen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung unmittelbare Auswirkungen auf die Arbeit der VHS, die vielfach als existenzielle Bedrohung wahrgenommen wurden (Echarti et al. 2022). Historisch gesehen waren VHS immer wieder mit Krisen konfrontiert. Auch bei der Bewältigung der Corona-Krise knüpfen die Verantwortlichen vielfach an das Narrativ der Krise als Chance an (Ehses et al. 2021). Insofern erscheinen VHS als „resiliente“ Institutionen. Inwiefern wurde also die Pandemie überhaupt als Krise wahrgenommen und auf welche Weise waren die VHS in Schleswig-Holstein von der Corona-Pandemie betroffen? Im Rekurs auf die theoretischen und methodischen Grundlagen der Biografieforschung haben wir im qualitativen Forschungsprojekt „Volkshochschulen nach der Pandemie: Erhebung zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein“[1] narrative Interviews mit Leitungspersonen schleswig-holsteinischer VHS geführt. Die Akquise der Interviewpartner/-innen erfolgte über einen Aufruf zur freiwilligen Teilnahme an der Studie über den E-Mail-Verteiler des VHS-Landesverbands Schleswig-Holstein[2]. Darauf meldeten sich 16 hauptamtliche Leiter/-innen und 2 ehrenamtliche Leiter/-innen, mit denen im Zeitraum von Februar bis April 2022 narrative Interviews geführt wurden. Dieses Sample bildet die organisatorische Breite der VHS ab, die Mehrzahl der Einrichtungen sind in kommunaler Trägerschaft, einige sind als gemeinnützige Gesellschaften mit beschränkter Haftung verfasst. Die theoretische Konzeption des Projekts basiert auf der Vorstellung von der Corona-Krise als Prozess, der anders als ein disruptives Momentereignis über einen längeren Zeitraum hinweg Praktiken sozialer Bezugnahme verändert. Zudem gehen wir davon aus, dass neben den unmittelbar sichtbaren Auswirkungen stille Veränderungen wirken, die als gesellschaftliche, soziale oder institutionelle Transformationsprozesse auch in Krisenzeiten im Spannungsfeld von Handlung und Struktur stehen und somit als Verhältnis von (individuellen, subjektiven) Übergangserfahrungen rekonstruierbar sind. Die Frage nach weniger sichtbaren Kriseneffekten und nach verborgenen Dimensionen der Krisenbewältigung ergänzt und erweitert Erkenntnisse bisheriger Untersuchungen zu den Krisenerfahrungen der Corona-Pandemie aus nationaler (u. a.

1 Nähere Informationen zum Projekt sind verfügbar unter: https://www.uni-flensburg.de/erziehungswissenschaft/wer-wir-sind/personen/niemeyer-jensen-beatrix-prof-dr/volkshochschulen-nach-der-pandemie

2 Wir danken dem Landesverband der VHS in Schleswig-Holstein für die konstruktive Unterstützung.

Schrader & Brandt 2021; Preston & Firth 2020), regionaler (Sgobba 2021) oder international vergleichender Perspektive (Käpplinger & Lichte 2020), die sich überwiegend auf die Phase des ersten Lockdowns 2020 beziehen.

Die Analyse der narrativen Interviews entspricht einem offen-explorativen Forschungszugang und kombiniert den Ansatz der Biografieforschung mit den methodologischen Grundpfeilern der Grounded Theory (Müller & Skeide 2018). Die Interviews fanden in einer Zeitphase statt, in der Bildungsangebote sukzessive wieder geöffnet wurden. Der einleitende Erzählstimulus bezog sich hingegen auf die Zeit des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020. Auf Erzählungen, die von den Interviewpartner/-innen nicht vollständig ausgeführt wurden, konnte mithilfe immanenter Nachfragen eingegangen werden, die weitere Erzählmöglichkeiten initiierten (vgl. Schütze 1983: 285). Nach der Erhebung wurden die 18 Interviews verschriftlicht, anonymisiert und in Anlehnung an Strauss und Corbin (1994 & 1996) ausgewertet. Im Rahmen der Datenauswertung und insbesondere durch die Kodierung wurden Konzepte herausgearbeitet (vgl. Strübing 2019: 236f.), die die Wahrnehmung der Pandemie, speziell des Lockdowns als krisenhaftes Erleben deutlich werden lassen. Sowohl die Verunsicherungen, die von dieser Krisenerfahrung ausgingen, als auch die subjektiven Strategien zu ihrer Bewältigung eröffnen einen differenzierten Blick auf verschiedene Dimensionen der Krisenbearbeitung, die im Folgenden ausgeführt werden.

3 Dimensionen von Krisenbearbeitungen: Empirische Erkenntnisse

Die retrospektive Erzählung der Erfahrung des ersten Lockdowns lässt die Krisenhaftigkeit dieses Erlebnisses deutlich werden. In den Interviews ist die Rede von „Entsetzen“, Überraschung wird deutlich: „ich bin aus allen Wolken gefallen“, [...] „das hat mich so unverhofft erwischt“ (VHS 10 – IP Eva; Z. 48–51). Mit einer einzigen Ausnahme waren alle Interviewpartner/-innen nicht auf die Schließung ihrer Einrichtung vorbereitet. Alltagsroutinen wurden dadurch zunächst auf unbestimmte Dauer außer Kraft gesetzt. Die Verunsicherung, die damit einherging, konnte grundsätzliche Sinnfragen mit einschließen: „diese Vorstellung, dass man eine Bildungseinrichtung schließt […] ich [habe] einfach nicht daran gedacht, dass so eine Möglichkeit wirklich existiert, dass man so eine Lebensader durchschneidet“ (ebd.: Z. 49–53).

Die vergleichende Analyse der Interviewtranskripte verweist nun auf verschiedene Dimensionen der Krisenerfahrung. Ob und in welchem Ausmaß Erlebnisse als krisenhaft wahrgenommen werden, ist individuell verschieden. Die besondere Verantwortung, die in der Leitungsfunktion der befragten Personen begründet ist, wurde subjektiv als belastend oder aber auch als inspirierende Herausforderung empfunden. Dabei scheinen sowohl das individuelle Berufsalter der Leiter/-innen als auch die Art der Einbindung der jeweiligen VHS in den kommunal(politisch)en Kontext eine Rolle zu spielen. Jenseits subjektiver Be-

wältigungsstrategien werden aus der Zusammenschau der Transkripte Strukturmuster erkennbar, die auf die spezifische Bedeutung und Funktion von VHS als öffentliche Institution der Erwachsenenbildung verweisen. Im Folgenden greifen wir vier der wesentlichen Aspekte exemplarisch auf.

3.1 VHS als Institution mit sozialer Funktion

Wiederholt wird die soziale Funktion der VHS betont. Die VHS als sozialer Ort der Begegnung ist ein Narrativ, das leitmotivisch in fast allen Interviews aufgerufen und immer wieder mit Beispielen aus dem Alltag ausgeschmückt wird. Die Bedeutung der persönlichen Begegnung wird von den Leiter/-innen besonders herausgestellt. So heißt es beispielsweise, „unser Gebäude lebt von den vielen Menschen, wir leben in Präsenz. Wenn man unten durch den Flur geht, dann ist es wie auf einem Basar" (VHS 12 – IP Heike; Z. 66–68). Die Vielfalt der Aktivitäten und der Menschen, die an diesem Lernort zusammenkommen, wird im selben Interview als „typisch Volkshochschule" (ebd., Z. 69) bezeichnet. Die Bedeutung persönlicher Begegnung steht dabei nicht unbedingt im Widerspruch zur Online-Lehre. Linda, die eine kleine, kommunal organisierte VHS leitet, hat während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 Dozent/-innen und Teilnehmer/-innen zum Thema „Online-Lehre" befragt, um zu ergründen, inwieweit sich damit eine Möglichkeit zur Kompensation des sonst in Präsenz stattfindenden Lehr-/Lernangebots eröffnet. Die Mehrheit der Befragten sprach sich dagegen aus. Obwohl sie selbst die Gelegenheit zum Ausbau des Online-Angebots und zur Verbesserung der digitalen Vermittlungstechniken gern intensiver genutzt hätte, interpretiert sie das Ergebnis der Umfrage letztlich als Beleg für die Stärke der VHS und als deutlichen Hinweis auf deren Kernkompetenz, „nämlich die Begegnung in Präsenz. Das ist ihnen wichtig, deswegen kommen sie zu uns, das wissen sie zu schätzen." (VHS 4 – IP Linda; Z. 194–195). Die Zitate aus den Interviews mit Heike und Linda stehen exemplarisch für weitere. Sie verweisen auf die soziale Bedeutung der VHS-Arbeit. Ohne dass dies explizit erklärt würde, zeigen die beschreibenden Beispiele die sozialintegrative Bedeutung eines öffentlichen Raumes als Bezugspunkt für vielfältige (Bildungs-)Interessen, die sich nicht ausschließlich in Lernaktivitäten erschöpfen. Diese Funktion ist auf die „Begegnung in Präsenz" angewiesen. Sie lässt sich nicht oder nur sehr bedingt in den virtuellen Raum verlagern, so das allgemeine Resümee (vgl. Denninger & Käpplinger 2021: 174).

3.2 Problematiken der organisationalen Struktur

Insbesondere durch die Lockdowns und die mit der Pandemiebekämpfung einhergehenden Hygieneverordnungen, die eine Fortsetzung der Kurse, wenn über-

haupt, nur mit reduzierten Teilnahmezahlen erlaubten, traten Problematiken der organisationalen Struktur zutage. Da Teilnahmebeiträge eine zentrale Säule für die Finanzierung des VHS-Betriebs bilden, wurde die Corona-Krise aus Sicht der verantwortlichen Leiter/-innen sehr schnell zu einer finanziellen Krise. Die Krise ging insbesondere für diejenigen VHS mit großen finanziellen Verunsicherungen einher, die als eigenwirtschaftliche Institution, beispielsweise als Verein oder gemeinnützige GmbH, verfasst sind. Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft gerieten durch die Schließungen nicht unmittelbar in Existenznot, sondern waren auf andere Weise in ihrer Handlungsautonomie eingeschränkt. Personal wurde für andere Aufgaben im Gesundheitsamt abgeordnet oder Räume wurden auf unbestimmte Zeit anderweitig, beispielsweise als Test- oder Impfzentrum, genutzt. Insbesondere die Räume der kommunal organisierten VHS wurden zu Zwecken der Pandemiebekämpfung umfunktioniert, wie Dörte im Interview erläutert: „Das Forum nebenan ist das Impfzentrum, und da habe ich einige Kurse, die ich gebe, so dass die gar nicht stattfinden können“ (VHS 6 – IP Dörte; Z. 42–44). Diese Einschränkung der Verfügbarkeit von Räumlichkeiten machte es für Dörte und Team kaum möglich, Kurse zu planen. Auch die Größe einer Einrichtung sowie das Angebotsportfolio spielten eine Rolle für die finanzielle Sicherheit. Integrationskurse und Maßnahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung wurden als regelfinanzierte Angebote zum wichtigen wirtschaftlichen Sicherheitsfaktor.

Die krisenhafte Verunsicherung durch die aus der Schließung resultierenden Umsatzeinbußen wurde verstärkt im Zusammenhang mit Personalverantwortung thematisiert. Während die Leiter/-innen selbst in der Regel nicht um ihre berufliche Zukunft bangen mussten, war diese Sicherheit für andere Mitarbeiter/-innen, vor allem aber für die zumeist auf Honorarbasis beschäftigten Dozent/-innen nicht gegeben. Diese Unsicherheit war nicht nur individuell belastend, sondern auch für diejenigen, die innerhalb der Einrichtung die Verantwortung dafür trugen. So äußert Eva im Interview finanzielle Sorgen, die sie als „Sorge um das Unternehmen und um mein Team“ (VHS 1 – IP Eva; Z. 35) zum Ausdruck bringt. Zentral ist für sie die Frage, wie sie den Fortbestand ihrer VHS und die Beschäftigung der dazugehörigen Personen sichern kann. Wegfallende Einnahme durch Kursausfälle und Rückzahlungen der Kursgebühren bedrohen ihre VHS. Anders gestaltet sich dies bei den kommunal finanzierten VHS, wie folgendes Zitat aus dem Interview mit Linda veranschaulicht: „Der Bürgermeister hat nie die Karte Kurzarbeit gezogen, sondern uns da wirklich volle Rückendeckung gegeben“ (VHS 4 – IP Linda; Z. 567–569). Diese Tendenz bestätigen auch die Zahlen aus der VHS-Statistik für das Berichtsjahr 2020 für die Bundesebene: Während die öffentlichen Zuschüsse im Vergleich zum Berichtsjahr 2019 um 16 % gestiegen sind, sanken die Einnahmen, die über Teilnahmegebühren und -entgelte generiert wurden, um 44 % (vgl. Echarti et al. 2022: 44f.).

3.3 Selbstverständnis der Einrichtung und des Bildungsauftrags

Eine weitere Dimension der Krisenbearbeitung bezieht sich auf das Selbstverständnis der Einrichtung und des Bildungsauftrags. Dabei wird aus den ersten Reaktionen auf die Tragweite der Pandemiebekämpfungsmaßnahmen im März 2020 wiederum deutlich, dass die Bedeutung der VHS im lokalen Umfeld weit über das Kursangebot hinausgeht. So entstand auf Initiative der VHS-Mitarbeiter/-innen beispielsweise aus den Teilnehmer/-innen eines Nähkurses eine informelle Nähgruppe, die soziale Einrichtungen vor Ort mit selbstgenähten Masken versorgte, bevor medizinische Masken verpflichtend wurden. Auch die illustrativen Beschreibungen von Kursabsagen, Rückbuchungen und Spendenaufrufen lassen ein hohes Verantwortungsbewusstsein für die soziale Bedeutung der VHS in der jeweiligen Kommune erkennen. Sie gingen oft mit persönlichen Gesprächen über die aktuellen Belastungen auf beiden Seiten einher. Teilweise verzichteten Teilnehmer/-innen in diesem Zusammenhang auf die Rückzahlung von Kursgebühren, um die finanzielle Belastung der VHS gering zu halten.

Während der Lockdownphasen hatten die Leiter/-innen und ihre Mitarbeiter/-innen Zeit, um über die Ausrichtung des Programms und andere konzeptionelle Fragen neu nachzudenken. So heißt es: „Wir setzen uns ja auch viel mit dem Thema auseinander, braucht es noch ein Programmheft? Wie kommen wir an unsere Kundschaft ran?“ (VHS 1 – IP Eva; Z. 804–805) Neben Eva berichten auch andere Leiter/-innen davon, während der Schließungen verschiedenes ausprobiert zu haben – vom reinen Online-Programm bis hin zur Zeitung. Vielfach wurden Fragen der Programmplanung, des Kursangebots und der (potenziellen) Zielgruppen reflektiert. Dabei wurden zwei der grundlegenden Strukturmerkmale der VHS-Arbeit einer Revision unterzogen: das Programmheft und die Kursplanung im Semesterrhythmus. Konkrete Veränderungen richteten sich auf mehr Flexibilität in der Angebotsstruktur. Svantje, die ebenfalls eine kommunal organisierte VHS leitet, und ihr Team haben die Zeit der Schließungen ebenfalls zur Reflexion genutzt. Eine Lehre, die sie für ihre Volkshochschule aus der pandemischen Hochphase zieht und die sich konkret auf die inhaltliche Dimension der Krisenbearbeitung beziehen lässt, erörtert Svantje in folgendem Interviewzitat: „[A]giler arbeiten. Situationsbezogen arbeiten, keine festen Strukturen, nichts für die Ewigkeit regeln, einfach Augen und Ohren aufsperren, schauen, was ist Trend?“ (VHS 12 – IP Svantje; Z. 460–461) Damit einher geht für Svantje, dass sie für ihre VHS künftig davon absieht, die Semesterstruktur beizubehalten, um stattdessen „tolle Angebote dann auf[zu]nehmen, wenn sie an uns herangetragen werden“ (ebd.; Z. 842–843). Diese Flexibilisierung der VHS-Arbeit kann als Reaktion auf die Corona-Krise interpretiert werden, die auch über die Krise hinaus beibehalten werden soll.

3.4 Krisenbearbeitung unter den Bedingungen der Digitalität

Fragen der Digitalität spielen als digitale Dimension bei der Krisenbearbeitung eine wichtige Rolle (dazu ausführlich Bellinger & Niemeyer-Jensen 2023). Dabei lassen sich drei Aspekte unterscheiden, die unter dem Begriff „Digitalisierung" von den Leiter/-innen subsummiert wurden. Zum einen ging es um die Qualität der technischen Ausstattung, sowohl bezogen auf die Einrichtung selbst als auch auf die Teilnehmer/-innen. Auch hier gab es eine große Bandbreite, die wiederum mit Größe und Finanzierungsstruktur der jeweiligen VHS korrespondiert. Insgesamt aber erscheinen technische Fragen als lösbares Problem. Zum Zweiten wurden Aspekte von Digitalität „als subjektives oder soziales Verhältnis von Subjekten und digitalen Artefakten" (Kutscher 2022: 1072) bezogen auf die Verwaltung des VHS-Betriebs benannt. Der dritte und zweifelsohne dominante Aspekt ist die Online-Lehre. Sie stellt die größte qualitative Veränderung und damit gleichzeitig die größte Herausforderung für alle Beteiligten, Leiter/-innen, Lehrende und Teilnehmer/-innen, dar. Die Beurteilung der Sinnhaftigkeit von Online-Angeboten ist differenziert. Während im Gesundheitsbereich „distance learning" meist dysfunktional erscheint, wurden abschlussorientierte Angebote der beruflichen Fortbildung oder im DaF/DaZ-Bereich in der Regel schnell und mit viel kreativen Ideen umgestellt. So auch von Lars, der eine große, ebenfalls kommunal organisierte VHS leitet. Aufgrund seines berufsbiografischen Hintergrunds bezeichnet sich Lars als technisch versiert und seine VHS daher als „digital weit vorne" (VHS 3 – IP Lars; Z. 1076–1077). Wie viele seiner Kolleg/-innen hat Lars rasch nach Pandemiebeginn angefangen, einige Kursangebote zu digitalisieren, allen voran den DaZ-Bereich. Dort sei ein sehr großer Bedarf gewesen und die Teilnehmer/-innen hatten, im Unterschied zu anderen Kursbereichen wie Gesellschaft, Kultur und Gesundheit, ein großes Interesse am Weiterlernen, wenngleich die VHS zeitweise geschlossen war. Fehlende Endgeräte aufseiten der Teilnehmer/-innen stellten eine Hürde dar, der Lars und Team insofern konstruktiv begegneten, als Workaround-Strategien entwickelt wurden, um das Weiterlernen zu ermöglichen. So haben die Dozent/-innen und Teilnehmer/-innen via SMS kommuniziert und Lernvideos zum Selbststudium erstellt. Auch an anderen VHS berichteten die Leiter/-innen davon, dass Online-Angebote vor allem dort von Teilnehmer/-innen nachgefragt und angenommen wurden, wo der Bedarf entsprechend groß war. Dies zeigt auch folgendes Zitat aus dem Interview mit Lars: „Also das online Geschäft, das ist eigentlich nur (..) für all die Teilnehmer, die dieses, diesen Kurs unbedingt brauchen." (ebd., Z. 179–181) Anna, stellvertretende Leiter/-in einer mittelgroßen, kommunal organisierten VHS, spricht von einem hohen Bedarf an Online- und hybriden Angeboten im Bereich Berufsqualifikation: „Bei den Berufsqualifikationen war das allerdings anders. Da war es den Menschen ganz, ganz wichtig, dass das nicht ins Stocken gerät, sondern dass wir tatsächlich teilweise in Hybridform, teilweise in einem ganz flexiblen Wechsel zwischen Präsenz und Online-Formaten weiter gemacht haben" (VHS 8 – IP Anna; Z. 87–90). Sowohl der DaZ-Bereich

als auch der Bereich Berufsqualifikation werden vom Bund gefördert und stellen somit Angebote an den VHS dar, die zur finanziellen Sicherung während der Pandemie beitragen. Entsprechend ist es wenig verwunderlich, dass insbesondere dort die Digitalisierung der Angebote rasch vorangetrieben wurde. Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen von Widany et al. (2022), die Veränderungen in den Bereichen Programm und Veranstaltungen während der Phase des ersten Lockdowns im Vergleich zum vorpandemischen Angebot aus 2019 anhand der Daten aus der VHS-Statistik analysierten (vgl. ebd.: 406ff.).

4 Fazit

Retrospektiv zeigt sich in den Interviewerzählungen, dass die Anfangszeit der Pandemie als Krise erlebt wurde, auch wenn das Ausmaß und die Dimension der Verunsicherung individuell variieren. Mit zum Teil dramatisch gewählten Worten wird der Einschnitt in den Betriebsablauf, der Abbruch alltäglicher Routinen als existenzielle Infragestellung beschrieben, dem eine Phase der Betriebsamkeit folgt, mit der Handlungsmacht wiederhergestellt und neue Routinen ausgebildet werden konnten. Gleichzeitig wurde die Unterbrechung alltäglicher Abläufe für eine Neuorientierung genutzt, in der etablierte Routinen auf ihre Gültigkeit hin befragt wurden und Raum für neue Ideen sowie für die Erprobung alternativer Handlungsweisen genutzt werden konnte. Dies entspricht dem allgemeinen Muster der Krisenbearbeitung, wie es aus anderen gesellschaftlichen Bereichen bekannt ist (Koloma Beck 2020). Aber auch die These von der Krise als Brennglas, das Strukturmerkmale besonders deutlich zutage treten lässt, scheint sich zu bestätigen (Käpplinger 2021). So werden die prekären Beschäftigungsverhältnisse ebenso wie die prekären Finanzierungsstrukturen der VHS unter den Bedingungen von Lockdown und eingeschränkten Teilnahmezahlen besonders deutlich und belasten vor allem diejenigen, die innerhalb der Institution Verantwortung für den Betrieb und die Mitarbeiter/-innen tragen. Sorgen und Verunsicherung, die die Wahrnehmung einer Krise kennzeichnen, beziehen sich über die Personalverantwortung hinaus auch auf die soziale Verantwortung für die Aufrechterhaltung eines Bildungsangebots für alle und für die Bereithaltung eines öffentlichen Bildungsraums. Der Umgang mit diesen durchaus existenziellen Fragen ist – wie gezeigt wurde – ambivalent. Die Krise wird als Störung wahrgenommen, die insbesondere die soziale Funktion der VHS als Ort der Begegnung in Frage stellt, aber gleichzeitig eröffnet diese Störung Perspektiven für ein Umdenken und zur Neugestaltung dieses Raums. In diesem Spannungsverhältnis sind Fragen von Digitalität und Digitalisierung eingelagert, die weitgehend auf die Gestaltung von Online-Lehre fokussieren. Darüber hinaus verweisen sie auf die fortwährende Aushandlung des Bildungsverständnisses, das in der VHS weit mehr als einen Lernort sieht und die Bedeutung von Zugehörigkeit und sozialer Interaktion als zentrale Funktion betont.

Literatur

Bellinger, F. & Niemeyer, B. (2023). „Ich bin aber der Meinung, das wird total überbewertet“ – Einblicke in die digitalen Erfahrungswelten von Volkshochschulleiter:innen während der Corona-Krise. In C. Leineweber und C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Erfahrungswelten im Diskurs – Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Erfahrung und Digitalität* (S. 63–84). Hagen: University Press.

Bengtsson, S./Van Poeck, K. (2021): What can we learn from COVID-19 as a form of puplic pedagogy? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults 12 (2021) 3*, 281–293.

Denninger, A./Käpplinger, B. (2021): COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44*, 161–176.

Echarti, N./Huntemann, H./Lux, L./Reichart, E. (2022): *Volkshochschul-Statistik 59. Folge, Berichtsjahr 2020.* Bielefeld: wbv.

Ehses, C./Käpplinger, B./Denker, T./Hohmann, E./Koehnen, C. (2021): Volkshochschulen können Krise! *Hessische Blätter für Volksbildung (HVB), 2021* (2), 68–75.

Käpplinger, B. (2021): Die Weiterbildungslandschaft in der Coronapandemie. Zwischen Disruptionen, Beschleunigungen und Brenngläsern. *Erwachsenenbildung. Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis, 67. Jahrgang* (4), 152–155.

Käpplinger, B./Lichte, N. (2020): „The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education“: A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *International Review of Education, 66*, 777–795.

Koloma Beck, T. (2020): Alltag im Reallabor. Pandemie und Bürgerkrieg als existentielle gesellschaftliche Krisen. *Leviathan 48* (3), 451–469.

Kutscher, N. (2022): Digitalität, Digitalisierung und Bildung. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer und A. Scherr (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (S. 1071–1087). Wiesbaden: Springer VS.

Müller, T./Skeide, A. (2018): Grounded Theory und Biographieforschung. In: H. Lutz, M. Schiebel und E. Tuider (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung* (2. Auflage, S. 49–61). Wiesbaden: Springer VS.

Preston, J./Firth, R. (2020): *Coronavirus, Class and Mutual Aid in the United Kingdom.* London: Palgrave Macmillan.

Probst, P. (2020): Ausweitung des Prekariats?: Die Folgen der Corona-Pandemie für solo-selbstständige Kursleitende. *weiter bilden 27* (4), 27–29. Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/id/37486 [Zuletzt aufgerufen am 11.04.23].

Schrader, J./Brandt, P. (2021): *weiter bilden 28* (4). Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/id/39826 [Zuletzt aufgerufen am 11.04.23].

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13* (3), 283–293.

Sektionsvorstand Erwachsenenbildung (2020, Juli): *Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung betont die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der Corina-Krise*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/2020_Corona-Zwischenruf_Sektion_Erwachsenenbildung.pdf [Zuletzt aufgerufen am 12.06.23].

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In: N. K. Denzin, N. K. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research* (S. 273–285). London & New Yourk: Sage.

Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

Strübing, J. (2019): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: N. Baur und J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 525–544). Wiesbaden: Springer VS.

Widany, S./Reichart, E./Echarti, N. Hoenig, K. (2022): Das digitale VHS-Angebot im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. Analysen zu Veranstaltungsformaten und Programmstrukturen an Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45*, 391–416.

Digitalisierung in der Pandemie: Die Perspektive der Senior:innen

Anke Grotlüschen, Joshua Wilhelm

Einleitung

Aufgrund der Pandemie konnten alltägliche Aktivitäten oft nicht wie gewohnt fortgesetzt werden. Physische Kontakte wurden reduziert und an ihre Stelle traten digitale Alternativen. Dabei wurde Büroarbeit ins ‚Homeoffice' verlagert, Schule als ‚Homeschooling' betrieben, für Ausstellungen wurden virtuelle Führungen angeboten und Sportkurse wurden online durchgeführt. Im Mittelpunkt stand der Schutz älterer Bevölkerungsgruppen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020). Diese waren aufgrund ihrer hohen Vulnerabilität in besonderem Maße von physischen Kontakten ausgeschlossen. Gleichzeitig weisen Personen ab 65 Jahren im Durchschnitt geringere digitale Kompetenzen auf als jüngere Kohorten (vgl.: SIM-Studie 2022; D21-Digital-Index 2021/2022 2022). Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Analyse mit der Frage, inwieweit Personen im höheren Lebensalter während der Corona-Pandemie 2020 digital teilhaben konnten. Dafür wurden deskriptiv-statistische Analysen mit einem für Deutschland repräsentativen Datensatz durchgeführt. Die Besonderheit des Datensatzes liegt im Erhebungszeitraum 2020 sowie im hohen Anteil älterer Befragter. Die Ergebnisse zeigen, wie wenig ältere Befragte am oben genannten Digitalisierungsschub teilhaben und dass sie mehrheitlich befürchten, digital abgehängt zu werden. Bei einer sozioökonomisch prekären Lage verschärft sich die digitale Marginalisierung.

1 Begriffe und Forschungsstand

Das Forschungsthema bewegt sich thematisch zwischen drei Diskursen, nämlich dem der Digitalisierung, dem der Pandemie als spezifische Krise und dem des Alter(n)s.

1.1 Digitale Teilhabe in höherem Lebensalter

Teilhabe wird in diesem Beitrag auf die verschiedenen Formen des gesellschaftlichen Lebens bezogen, einschließlich der sozialen Nahbeziehungen (Dietrich 2017: 29). *Digitalisierung* ist zu verstehen als die „Allgegenwart digitaler Technik, […] Durchdringung der Lebenswelten, [...] damit verbundenen verdeckten sozialen Mechanismen sowie den daraus resultierenden […] Folgen" (Bernhard-Skala et al. 2021: 20).

Teilhabe an Digitalisierung wird zudem als notwendige Voraussetzung für *gesellschaftliche Teilhabe* angesehen (Welskop-Deffaa 2019: 29). Insofern stützt sich dieser Beitrag auf den Diskurs des *Digital Divide* (van Dijk 2020: 7). Hier wird zwischen dem ‚First Level Divide' (ungleicher Zugang) und dem ‚Second Level Divide' (ungleiche Nutzungskompetenzen) unterschieden (ebd.: 9; Hargittai 2002). Diese Ungleichheitsdimensionen wurden in zwei groß angelegten Querschnittsstudien untersucht, dem Digital-Index der Initiative D21 (D21) und der Studie zu Senior:innen, Information, Medien (SIM). Die SIM-Studie zeigt, dass 45 Prozent der über 80-Jährigen keinen Internetzugang haben (alle: 17 %) (*SIM-Studie* 2022: 6). Darüber hinaus zeigt die aktuelle D21-Studie, dass der Anteil derer, die das Internet auch dann nicht nutzen, wenn ein Zugang vorhanden ist, unter den Senior:innen besonders hoch ist. Lediglich 9 Prozent der deutschen Bevölkerung sind sogenannte ‚Offliner:innen', unter den über 76-Jährigen liegt der Anteil jedoch bei 52 Prozent (*D21-Digital-Index 2021/2022* 2022: 21). Von hoher Bedeutung ist der kritische Umgang mit Informationen im Datenkapitalismus (Buddeberg et al. 2021; Zuboff 2018).

Vertiefende Analysen richten sich auf den medialen Habitus (Bolten-Bühler 2021) und konstatieren eine tiefgreifende Mediatisierung (Hepp 2018). Hinsichtlich des Lernens entstehen vielfältige Möglichkeiten informellen Lernens, auch der Horizonterweiterung. Die EdAge-Studie zeigt, dass beides einen hohen Stellenwert für das Lernen in höherem Lebensalter hat (Tippelt et al. 2009; Schmidt 2009). Die kompetenzdiagnostische Ergänzungsstudie Competencies in Later Life (CiLL) zeigte allerdings auch, dass Grundkompetenzen in höherem Lebensalter absinken (Gebrande et al. 2014). Die computerbasierte Problemlösekompetenz bei Älteren ist unbefriedigend (Schmidt-Hertha 2014b: 106ff.) und abhängig von Jüngeren (ebd.: 110f.).

Andererseits weisen Hargittai und van Dijk darauf hin, dass auch im höheren Lebensalter alle Fähigkeiten vorhanden sind, um den Umgang mit digitalen Endgeräten zu erlernen (van Dijk 2020: 72; Hargittai 2002: 15). Van Dijk unterscheidet dabei zwischen medienbezogenen (medium-related) und inhaltsbezogenen (content-related) Fähigkeiten (van Dijk 2020: 72). Ältere Personen weisen höhere inhaltsbezogene Fähigkeiten auf, während jüngere Personen höhere medienbezogene Fähigkeiten aufweisen (ebd.). Zudem konnte die DIVSI-Studie zeigen, dass Senior:innen Interesse daran haben, den Umgang mit digitalen Medien zu erlernen, unabhängig davon, ob damit ein direkter Nutzen verbunden ist oder

nicht (DIVSI 2016: 12). Die Mediennutzung von Älteren lässt sich in Typiken unterscheiden, bei denen die Differenzierungen von überzeugter Verweigerung bis zur *vielseitigen Nutzung* reichen (Schmidt-Hertha 2014a: 102).

Im Falle der Pflegebedürftigkeit ist die unzulängliche WLAN-Ausstattung in Pflegeheimen zu konstatieren. In einer entsprechenden Befragung im Jahr 2021 gaben lediglich 44 Prozent der einbezogenen 6.533 Heime an, mit WLAN ausgestattet zu sein (Borchert 2018).

1.2 Kontaktreduktion in der Pandemie

Die COVID-19-Pandemie wurde maßgeblich durch die Reduktion physischer Kontakte eingedämmt (Schies & Gründler 2022: 8), was „[…] zu einem erheblichen, wenn auch nicht geplanten Digitalisierungsschub geführt" hat (BMWi 2021: 3). Während in der Arbeitswelt durch das ‚Homeoffice' digitale Alternativen geschaffen wurden (Bianchi-Weinand & Wannöffel 2022: 136), wurden im Privaten Videokonferenzen mit Freund:innen genutzt, um die häusliche Isolation besser bewältigen zu können (Jacobi 2020: 177). Dabei waren Senior:innen vor der Pandemie nicht übermäßig von Einsamkeitsgefühlen betroffen. Lausch führt an:

> „Entgegen dem ersten Impuls, dass Menschen im hohen Alter eher von Einsamkeit betroffen sein könnten, gibt es viele Hinweise dafür, dass sich die überwiegende Mehrheit der Menschen in der zweiten Lebenshälfte nicht einsam fühlt […]. Senior*innen […] fühlten sich nicht überproportional einsam" (Lausch 2022: 34).

Studien, die vor der Corona-Pandemie durchgeführt wurden, zeichnen ein ambivalentes Bild über die Auswirkungen der Nutzung digitaler Medien und insbesondere sozialer Netzwerke (Krämer, Eimler & Neubaum 2017: 48; Hajek & König 2021). Einerseits wird angenommen, dass soziale Nahbeziehungen vernachlässigt und lediglich digitale Pseudobeziehungen gepflegt werden (Kraut et al. (1998), Nie (2001) und Turkle (2011)). Andererseits wird argumentiert, dass digitale Kommunikation dem Ausbau von Beziehungen durchaus zuträglich sein kann (Krämer, Eimler & Neubaum 2017: 48).

Während der Pandemie wurden jedoch auch jene Teilbereiche des sozialen Lebens ins Digitale verschoben, die vorher offline stattfanden. Die *digitale Teilhabe* wird somit für die *gesellschaftliche Teilhabe* relevanter als vor der Pandemie. Die Folgen ungleicher Teilhabe reichen dabei von gesellschaftlicher Exklusion (Welskop-Deffaa 2019: 29) bis hin zur Verstärkung von Einsamkeitsgefühlen (Schies & Gründler 2022: 9). Insbesondere letzteres wird von Schies und Gründler als das bestimmende Gefühl für das Welterleben unter Corona beschrieben (ebd.: 8). Sie führen aus:

> „Einige Menschen kamen gut mit dem Entzug der sozialen Interaktion klar, sehr viele litten und leiden unter den Folgen […]. Steht kein Laptop und Internetanschluss zur Verfügung, können persönliche Treffen nicht ins Digitale verlegt werden. Die Einsamkeit hat durch die Pandemie einen anderen Status in unserer Gesellschaft bekommen, sie verallgemeinerte sich“ (ebd.).

Matthäus bezeichnet die Lage als „Einsamkeitspandemie“ (Matthäus 2022: 57).

1.3 Alter(n) und Prekarität

Deutschland zählt „[…] zu den Ländern Europas mit dem höchsten Anteilen an Älteren über 60 Jahren“ (Kade 2009: 19) und es wird erwartet, dass dieser Anteil in Zukunft noch steigen wird (Statistisches Bundesamt 2021). Damit verbunden erlangt die Alter(n)sforschung eine zunehmende Bedeutung. Sylvia Kade differenziert zwischen Lebensalter und dem Altern. Während das Lebensalter die numerischen Lebensjahre ab der Geburt fasst, handelt es sich beim Altern um einen Prozess, welcher durch Fremd- und Selbstzuschreibungen ausgelöst wird, die vom Individuum eine „altersangemessene Rolle“ (Kade 2009: 13) verlangen. Altern und Lernen sind durch die Dimensionen *Arbeit*, *Leib* und *Endlichkeit* gekennzeichnet. Ein lernender Umgang mit dem Altern kann von *Tabuisierung* über *Selbstsorge* bis zum *Offenhalten* des Weiterlernens reichen (Kulmus 2018: 178). Dabei wird die Verrentung als wichtige Zäsur in den arbeitsbezogenen Alternserfahrungen beschrieben, da im Ruhestand die Bezüge zum vorab ausgeübten Beruf verloren gehen (ebd.: 137). Durch den Eintritt in den Ruhestand wird die finanzielle Situation eingeschränkt oder sogar prekär. Die ökonomische Ungleichheit steigt mit zunehmendem Lebensalter, sodass sich die Schere zwischen gut situierten Senior:innen und Rentenbezieher:innen in Altersarmut öffnet (Fey & Wagner 2021: 3). Adäquate digitale Endgeräte sind bei einem bescheidenen Rentenbezug schwieriger zu finanzieren, sodass es während der Corona-Pandemie zu einer verstärkten Isolation kommen konnte. Die Wahrnehmung von Einsamkeit und Exklusion kann verstärkt werden, wenn eine Person von mehreren Benachteiligungsdimensionen (Armut, chronische Krankheit, Behinderungen, hohes Lebensalter) betroffen ist (Neu & Müller 2020: 13). Insbesondere Menschen, die in Pflegeheimen leben, litten stark unter sozialer Isolation, was zu einem Anstieg von Depressionen, Angststörungen und Krankenhausaufenthalten führte (Edelman et al. 2020). Die pandemiebedingt erhöhte physische Vulnerabilität älterer Menschen, der damit einhergehende Verlust physischer Kontakte und die Verlagerung von Begegnungen in den digitalen Raum stellen eine besonders prekäre Ausgangslage dar.

2 Forschungsfrage

Die referierten Befunde zeigen, dass (1.) digitale Teilhabe bereits vor der Pandemie wichtig für gesellschaftliche Teilhabe war, dass (2.) während der Pandemie vermehrt digitale Kompensationsstrategien genutzt wurden, um den Einsamkeitsgefühlen entgegenzuwirken, und dass (3.) die Kohorte der Senior:innen bereits vor der Pandemie von digitaler Ungleichheit betroffen war. Daraus ergibt sich die Frage, wie sich die Situation der Senior:innen während der Pandemie verändert hat. Gibt es eine spezifische Ausgrenzung der Senior:innen von digitaler Teilhabe während der Pandemie im Jahr 2020? Dazu werden folgende Teilfragen untersucht:

- Wird die Kompetenz, mit dem Computer umzugehen, als wichtig empfunden?
- Wie wird Digitalisierung emotional betrachtet?
- Wie oft haben Senior:innen auf digitale Kompensationsstrategien zurückgegriffen?
- Welche Rolle spielt der sozioökonomische Status?

3 Methode

Bei dem Forschungsprojekt handelt es sich um ein Transferprojekt, finanziert aus Mitteln der Exzellenzstrategie der Universität Hamburg, das in Kooperation mit der Stiftung Lesen durchgeführt wurde. Dabei wurde ein bestehender Datensatz der Stiftung Lesen (Institut für Demoskopie Allensbach 2021) für Sekundäranalysen verwendet. Beide Institutionen haben im Zuge des Projekts eigene Analysen durchgeführt. Das Vorgehen der Universität Hamburg wird im Folgenden angeführt.

3.1 Datengrundlage und Erhebung

Die zugrundeliegende Erhebung wurde von der Stiftung Lesen beim Institut für Demoskopie (IfD) Allensbach in Auftrag gegeben und hatte als ursprüngliches Ziel, die Bedeutung von Lesen und Schreiben in einer zunehmend digitalisierten Welt zu untersuchen (Institut für Demoskopie Allensbach 2021). Hierfür führte das IfD Allensbach die Erhebung zwischen dem 28. November und 10. Dezember 2020 durch und befragte 1.022 Personen im Alter ab 16 Jahren. Die Befragung wurde von 320 geschulten Interviewer:innen durchgeführt und folgte einem einheitlichen Frageformular, von dem nicht abgewichen werden durfte. Das Interviewformat war dabei persönlich-mündlich. Die Teilnehmenden wurden nach einer repräsentativen Quotenauswahl selektiert, wobei die Quoten zum Geschlecht, Lebensalter, Erwerbsstatus und Wohnort auf amtliche Statistiken zurückzuführen sind. Die Auswahl der befragten Personen deckte das Verhält-

nis der in Ost- und Westdeutschland lebenden Personen nicht repräsentativ ab, was jedoch über das Hochskalieren des Datensatzes mittels einer faktoriellen Gewichtungsvariable korrigiert wurde. Der gewichtete Datensatz rechnet mit 102.200 Personen, die in den sozio-demografischen Eckdaten der Sozialstatistik entsprechen. In seiner gewichteten Form ist der Datensatz repräsentativ für die deutsche Bevölkerung ab 16 Jahren.

Der Datensatz war für die Universität Hamburg in doppelter Hinsicht für eine Sekundäranalyse interessant. Der Einbezug der Älteren oberhalb des 64. Lebensjahres ermöglichte es, Wissenslücken zu schließen, da die LEO-Studie 2018 lediglich die 18- bis 64-Jährigen einbezieht (Grotlüschen & Buddeberg 2020). Darüber hinaus handelt es sich gegenüber der LEO-Studie um einen aktuelleren Datensatz, der Auswirkungen der Corona-Pandemie im ersten Winter repräsentativ abbildet.

3.2 Statistisches Vorgehen und Variablenauswahl

Zur Beantwortung der Teilfragen wurden die ausgewählten Items in Kreuztabellen untersucht.

Um die Alterskohorte der Senior:innen zu operationalisieren, wird die Variable ‚Erwerbsstatus' benutzt. Verwendet wird die Merkmalsausprägung ‚In Rente oder im (Vor-) Ruhestand' mit ungewichtet 300 Personen (gewichtet: 27.853), die sich maßgeblich auf die Altersspanne von 55–92 Jahren verteilen, mit einem Ausreißer im Alter von 42 Jahren.

Für die Beantwortung der ersten Teilfrage wird die Variable ‚Erwerbsstatus' in einer Kreuztabelle mit dem Item ‚Als wichtig empfundene Kompetenzen' ausgewertet. Dazu mussten die befragten Personen aus einer vorgegebenen Liste die Kompetenzen auswählen, die sie als besonders wichtig empfinden.

Um die zweite Teilfrage zu beantworten, werden der ‚Erwerbsstatus' und die ‚Bewertung der Geschwindigkeit der Digitalisierung' sowie ‚Benannte Nachteile der Digitalisierung' kreuztabelliert. Die erste Frage enthält die Ausprägungen *zu schnell*, *zu langsam*, *gerade richtig* und *unentschieden*, während das zweite Item eine Liste möglicher Nachteile vorgibt, von denen beliebig viele angekreuzt werden konnten.

Die dritte Teilfrage untersucht die digitalen Kompensationsstrategien. Dazu werden Kreuztabellen zwischen dem ‚Erwerbsstatus' und dem Item ‚Was hat man in den letzten Monaten der Pandemie häufiger gemacht?' berechnet. Bei diesem Item wurde ebenfalls eine Liste möglicher digitaler Aktivitäten vorgegeben, von denen beliebig viele genannt werden durften.

Zur Beantwortung der letzten Teilfrage werden mehrere Kreuztabellen erstellt. Dabei wird in erster Linie mit dem sozio-ökonomischen Status (SES) des IfD Allensbach gerechnet, der sich nach den Vorgaben des Codebuchs der AWA (Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse) zusammensetzt (IfD Allensbach

2016: 201). Dieser wird in sieben Stufen (1 hoch, 7 niedrig) unterschieden, die aus den vier Merkmalen Schul- und Berufsbildung, Berufskreis des Hauptverdienenden, Nettoeinkommen des Hauptverdienenden und soziale Schicht nach dem Eindruck des:der Interviewer:in berechnet werden (ebd.).

4 Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse sind durchgehend mit gewichteten Daten errechnet. In den beigefügten Grafiken stehen die ungewichteten Fallzahlen der jeweiligen Ergebnisse in Klammern. Dies dient der besseren Einordnung bei sehr kleinen Fallzahlen in der zugrundeliegenden Stichprobe.

4.1 Als wichtig empfundene Kompetenzen

Kompetenzen, die auf Selbstständigkeit und Gesundheit abzielen, werden von den Senior:innen überproportional oft als wichtig genannt. ‚Körperliche Fitness' (71,6 %; alle: 66,7 %) und ‚Gesundheitsvorsorge' (73,9 %; alle: 64,7 %) stellen die wichtigsten Kompetenzen dar. ‚Mit Geld umgehen' (82,7 %; alle: 45,7 %) und ‚Kochen' (79,7 %; alle: 35,4 %) werden ebenfalls überproportional oft von den Rentner:innen genannt. ‚Fremdsprachen lernen' (26,3 %; alle: 39,7 %) und ‚Mit Computer umgehen' (48,7 %; alle: 69,7 %) werden hingegen gegenüber der gesamten Stichprobe unterproportional oft genannt. ‚Mit Computer umgehen' ist dabei die Ausprägung, bei der mit 21 Prozent die größte Kluft zwischen ‚Personen in Rente oder (Vor-)Ruhestand' und der gesamten Stichprobe herrscht.

4.2 Rentner:innen und Digitalisierung

Von den ‚Personen in Rente oder (Vor-)Ruhestand' geben 32,8 Prozent (alle: 15,7 %) die Geschwindigkeit der Digitalisierung als zu schnell an, nur 9,6 Prozent (alle: 23,9 %) bewerten diese als zu langsam und 25,2 Prozent (alle: 34,2 %) als gerade richtig.

Die Rentner:innen nennen im Vergleich zur gesamten Stichprobe alle Nachteile der Digitalisierung überproportional oft. Die größte Kluft liegt bei den Nachteilen ‚Dass ich mit der technischen Entwicklung nicht mehr mitkomme, dadurch abgehängt werde' (52,7 %; alle: 29 %) und ‚Dass alles viel komplizierter wird' (52,2 %; alle: 30,4 %).

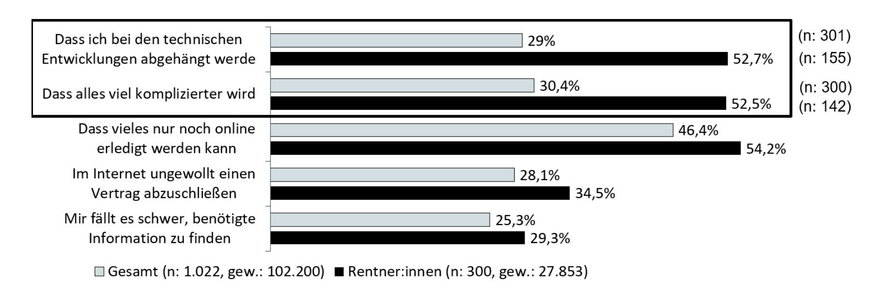


Abbildung 1: Benannte Nachteile der Digitalisierung. Ungewichtete Fallzahlen in Klammern. Basis: Deutsche Bevölkerung ab 16 Jahren, gewichtet (n gewichtet: 102.200, n ungewichtet 1.022)

4.3 Digitale Kompensationsstrategien

Im Verhältnis zu allen befragten Personen werden die digitalen Angebote von Rentner:innen weniger oft angenommen. ‚Online einkaufen' (31,1 %, alle: 59,1 %), ‚Onlinebanking' (26,4 %, alle: 38,8 %) und ‚Online Termine vereinbaren' (16,7 %, alle: 30,7 %) liegen als einzige im zweistellen Prozentbereich. Digitalen Freizeitbeschäftigungen wie ‚Computerspiele gespielt' (9,2 %, alle: 24,9 %), ‚Streamingdienste genutzt' (5,1 %, alle: 32,8 %) und ‚Sport mithilfe von Videos gemacht' (5 %, alle: 16,5 %) gingen nur wenige Rentner:innen häufiger nach.

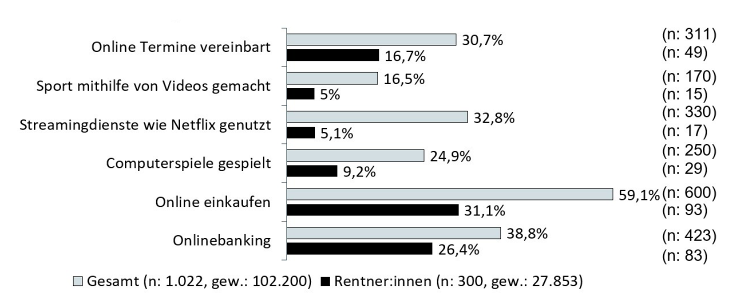


Abbildung 2: Welche der digitalen Angebote wurden in den letzten Monaten häufiger benutzt? Ungewichtete Fallzahlen in Klammern. Basis: Deutsche Bevölkerung ab 16 Jahren, gewichtet (n gewichtet: 102.200, n ungewichtet 1.022)

4.4 Bewertung der Geschwindigkeit der Digitalisierung nach SES und Lebensjahren

Die sieben Stufen des sozio-ökonomischen Status sind unter allen befragten Personen der Stichprobe annähernd normalverteilt. Unter die Stufe 1, der höchsten Stufe, fallen 10,3 Prozent aller befragten Personen, unter Stufe 2 11,8 Prozent, unter Stufe 3 16 Prozent und unter Stufe 4 fallen mit 25,8 Prozent anteilig die meisten Personen. In der Stufe 5 sinkt der Anteil wieder auf 14,5 Prozent, in Stufe 6 weiter auf 11,8 Prozent und in Stufe 7, der niedrigsten Stufe, auf 9,9 Prozent.

Männer und Frauen sind bei den oberen Stufen annähernd gleich oft vertreten. Bei Stufe 1 sind 51,1 Prozent Frauen (Männer: 48,9 %), bei Stufe 2 sind 53,6 Prozent Frauen (Männer: 46,4 %) und bei Stufe 3 sind 49,8 Prozent Frauen (Männer: 50,2 %). Bei den Stufen 4 bis 7 sind Frauen hingegen überproportional häufig vertreten. 62,6 Prozent der Stufe 4 sind Frauen, bei Stufe 5 61,4 Prozent, bei Stufe 6 63,9 Prozent und bei Stufe 7 52,7 Prozent.

Personen in Rente oder (Vor-)Ruhestand verteilen sich ebenfalls überproportional oft auf die Stufen 4–7 und sind gleichzeitig unterproportional auf den Stufen 1–3 vertreten. Lediglich 7 Prozent der Rentner:innen zählen zur Stufe 1, 8 Prozent zur Stufe 2 und 7,5 Prozent zur Stufe 3. Es verteilen sich jedoch 20 Prozent auf Stufe 4, 19,3 Prozent auf Stufe 5, 18 Prozent auf Stufe 6 und 20,3 Prozent auf Stufe 7.

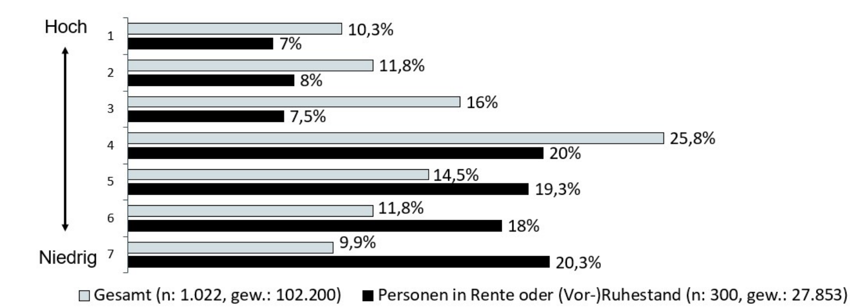


Abbildung 3: Verteilung der Personen in Rente oder (Vor-)Ruhestand auf die sieben Stufen des SES. Ungewichtete Fallzahlen in Klammern. Basis: Deutsche Bevölkerung ab 16 Jahren, gewichtet (n gewichtet: 102.200, n ungewichtet 1.022)

Die Ergebnisse der Kreuztabelle zum SES und ‚Die Geschwindigkeit der Digitalisierung ist zu schnell' zeigen, dass Personen mit niedrigem SES häufiger die Geschwindigkeit der Digitalisierung als zu schnell bewerten. 6,6 Prozent der Personen der Stufe 1 nennen dies, 11,1 Prozent der Personen der Stufe 2, 14,8 Prozent der Personen der Stufe 3, 16,5 Prozent der Personen der Stufe 4, 19 Prozent der Personen der Stufe 5, 14,2 Prozent der Personen der Stufe 6 und 27 Prozent der Personen der Stufe 7.

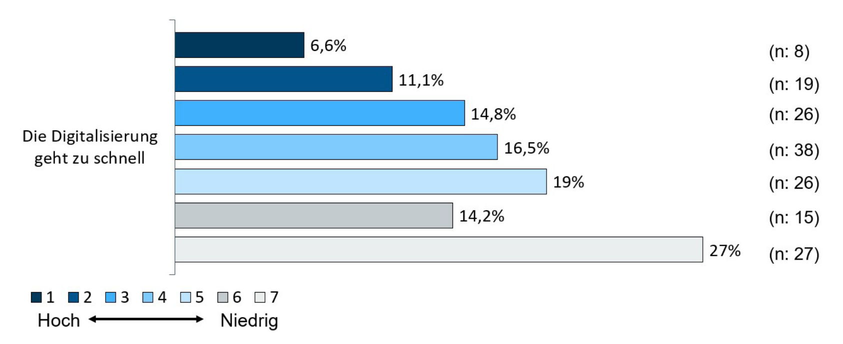


Abbildung 4: Bewertung der Geschwindigkeit der Digitalisierung als ‚Zu schnell' nach SES. Ungewichtete Fallzahlen in Klammern. Basis: Deutsche Bevölkerung ab 16 Jahren, gewichtet (n gewichtet: 102.200, n ungewichtet 1.022)

In der Kreuztabelle, in der die Alterskohorten und die Bewertung der Geschwindigkeit der Digitalisierung als ‚Zu schnell' gegenübergestellt werden, wird deutlich, dass Personen ab 65 Lebensjahren deutlich häufiger die Geschwindigkeit der Digitalisierung als zu schnell bewerten. Gleichzeitig zeichnen sich drei Alterskohorten ab, die auf Basis ihres Antwortverhaltens in Gruppen zusammengefasst werden. Personen zwischen 16–39 Jahren geben selten an, dass die Geschwindigkeit der Digitalisierung zu schnell sei. Von den 40- bis 64-jährigen Personen bezeichnen zwischen 11,8 Prozent und 16,9 Prozent die Digitalisierung als zu schnell. Personen ab 65 Jahren nennen dies zu mindestens 26,7 Prozent und die älteste Alterskohorte (80 Jahre oder älter) zu über 40 Prozent.

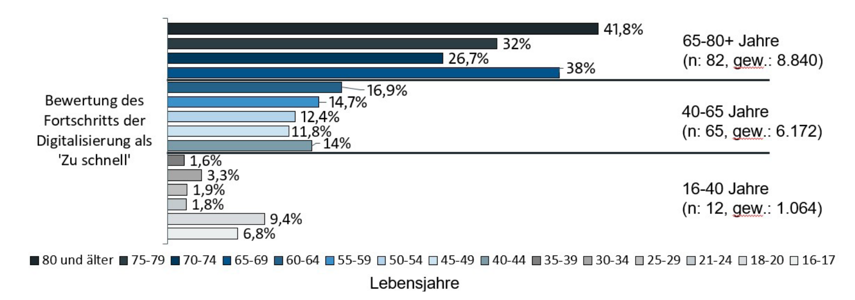


Abbildung 5: Bewertung der Geschwindigkeit der Digitalisierung als ‚Zu schnell' nach Alterskohorten. In Klammern: „n": ungewichtete Fallzahlen, „gew.": gewichtete Fallzahlen. Basis: Deutsche Bevölkerung ab 16 Jahren, gewichtet (n gewichtet: 102.200, n ungewichtet 1.022)

In der letzten Kreuztabelle steht die Bewertung der Geschwindigkeit der Digitalisierung als ‚Zu schnell' gegenüber den SES-Stufen der Rentner:innen. Die ungewichteten Fallzahlen fallen mit 20 oder weniger Fällen sehr gering aus. Von den Rentner:innen der Stufe 1 geben mit 13,7 Prozent die wenigsten an, dass

die Geschwindigkeit der Digitalisierung zu schnell sei. Unter den Rentner:innen der Stufe 2 steigt der Anteil auf 27,2 Prozent, bei der Stufe 3 liegt der Anteil bei 20,3 Prozent und steigt bei Stufe 4 auf 41,8 Prozent. Bei Stufe 5 und 6 sinkt der Anteil (39,5 % und 21,3 %) und steigt bei Stufe 7 wieder auf 41,1 Prozent.

5 Diskussion und Implikationen

Die Ergebnisse dieser Sekundäranalyse zeigen, dass es während der Pandemie weniger als die Hälfte der Senior:innen wichtig finden, mit einem Computer umgehen zu können. Gleichzeitig nannten knapp über die Hälfte der Senior:innen die Sorge, bei der technischen Entwicklung abgehängt zu werden. Ähnlich viele stimmen der Aussage zu, dass durch die voranschreitende Digitalisierung alles komplizierter werde. Insbesondere bei der Angst, von der technischen Entwicklung abgehängt zu werden, konnte eine deutliche Differenz zwischen den Senior:innen und der Vergleichsbevölkerung aufgezeigt werden. Hier zeigen die Ergebnisse ein erhöhtes Risiko der gesellschaftlichen Exklusion von Senior:innen.

Es zeigt sich eine deutliche Differenz in der Bewertung der Geschwindigkeit der Digitalisierung, die gegenwärtig mit dem gesetzlichen Renteneintrittsalter einhergeht. Dies kann mit der von Kulmus beschriebenen Zäsur erklärt werden, die durch den Renteneintritt erlebt wird und die sowohl eine inhaltliche als auch eine finanzielle Qualität enthält (Kulmus 2018: 137). Die Ergebnisse zeigen, dass sich Rentner:innen überproportional häufig auf der niedrigeren Stufen des sozioökonomischen Status befinden. Innerhalb dieser Kohorte sind wiederum Frauen überproportional oft auf den niedrigen Stufen vertreten. Der Befund lässt sich durch geschlechterstereotype Arbeitsteilung erklären, die durch Steueranreize begünstigt wird und zur Abhängigkeit von einkommensstärkeren Ehepartnern führt.

Auszuweisen ist ebenfalls, dass ein Teil der Senior:innen den pandemiebedingten Digitalisierungsschub durchaus aufgenommen hat, etwa hinsichtlich des häufigeren Online-Einkaufens (31,1 %; alle: 59,1 %), des häufigeren Online-Bankings (26,4 %; alle: 38,8 %) oder der Online-Terminvereinbarung (16,7 %; alle: 30,7 %). Der Digitalisierungsschub ist auch hier sichtbar, allerdings fällt er erheblich geringer aus als in der Gesamtbevölkerung.

Diese Situation ist unbefriedigend, da andere Personenkreise von der Digitalisierung und Hybridisierung, besonders auch in der Erwachsenenbildung, erheblich profitiert haben. Für die Senior:innen zeigen die Befunde:

- Der Umgang mit Computern wird mehrheitlich als nicht so wichtig empfunden
- Digitalisierung wird von Rentner:innen mehrheitlich als zu schnell empfunden
- Es zeigt sich nur eine geringe Partizipation an digitalen Aktivitäten während der Pandemie
- Ein niedriger sozio-ökonomischer Status, der im Rentenalter gehäuft auftritt und Frauen noch einmal besonders betrifft, geht mit dem Empfinden einer zu schnellen Digitalisierung einher

Für die Bildungsträger ergibt sich hier ein wichtiges kompensatorisches Arbeitsfeld, das nicht allein auf den Zugang zum Internet gerichtet sein kann.

Als Limitation der Befunde ist die Stichprobengröße zu nennen. Dies führt zu teilweise sehr geringen Fallzahlen, insbesondere bei den Alterskohorten. Die Ergebnisse sind daher nur als Tendenzen zu verstehen und bedürfen der Überprüfung mit größeren Untersuchungseinheiten. Dennoch zeigen die Analysen, dass die Teilhabe an kompensatorischen digitalen Angeboten intersektional zu erklären ist. Eine Verschränkung von Class, Gender und Alter scheint an dieser Stelle für die digitale Teilhabe von Bedeutung zu sein und müsste weiter untersucht werden.

Sämtliche Befunde stellen Befragungsdaten einer heute über 65-jährigen Alterskohorte dar, die eine spezifische Generationenlagerung mitbringt, von der sowohl ihre digitalen Gewohnheiten als auch ihre Weiterbildungsvorstellungen betroffen sind. Zudem verfügen die derzeitigen Älteren im Durchschnitt über kürzere Schulbesuchszeiten und geringere Formalqualifikationen als nachfolgende Generationen. Alle altersspezifischen Befunde dieser Studie enthalten diese Kohortenspezifik, daher sind sie nicht auf zukünftige Kohorten übertragbar und es ist auch nicht erwartbar, dass das Lebensalter die *ursächliche* Kategorie für die erhöhte Vulnerabilität ist. Die Altersvariable dient hier lediglich zur Beschreibung einer Bevölkerungsgruppe. Ursachen für die Exklusionsgefahr sind eher in den historisch gesehen geringeren Möglichkeiten der Formal- und Weiterbildungsbeteiligung sowie insgesamt unzulänglichen und zudem geschlechterdiskriminierenden Rentenversorgung zu sehen.

Literatur

Bernhard-Skala, C./Bolten-Bühler, R./Koller, J./Rohs, M./Wahl, J./Brödel, R./Nittel, D./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2021): *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. wbv Publikation, Band 42. Bielefeld: wbv.

Bianchi-Weinand, A./Wannöffel, M. (2022): Corona-Pandemie – eine Trendbeschleunigung für die Digitalisierung der Arbeitswelten? In: Wannöffel, M./Gensterblum, Y. (Hrsg.): *Wirtschaft, Arbeit und Leben mit und nach der Corona-Krise*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 123–140.

Bolten-Bühler, R. (2021): *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: wbv Media.

Borchert, Y. (2018): *Erste WLAN-Studie Pflegeheime Deutschland 2018*. https://www.pflegemarkt.com/2018/09/14/wlan-studie-zahlen-pflegeheime-deutschland-2018/#comments [Zugriff: 13.05.2022].

Buddeberg, K./Dutz, G./Heilmann, L. M./Stammer, C. (2021): Der kritische Umgang mit Informationen und Daten als Bildungsbedarf unter den Vorzeichen des Datenkapitalismus. In: Bernhard-Skala, C./Bolten-Bühler, R./Koller, J./Rohs, M./Wahl, J./Brödel, R./Nittel, D./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven.* wbv Publikation, Band 42. Bielefeld: wbv, S. 55–69.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): *Corona-Pandemie: Ältere Menschen und gefährdete Gruppen schützen. Ministerin Giffey und der BAGSO-Vorsitzende Müntefering appellieren an alle Generationen.* Berlin.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2021): *Digitalisierung in Deutschland – Lehren aus der Corona-Krise. Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie.* Berlin.

D21-Digital-Index 2021/2022: *Wie digital ist Deutschland? Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft (2022). D21-Digital-Index*, Band 9. Berlin: Initiative D21.

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (2016): *DIVSI Ü60-Studie. Die digitalen Lebenswelten der über 60-Jährigen in Deutschland*. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI). Hamburg.

Dietrich, C. (2017): Teilhaben – Teil sein – Anteilnehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In: Miethe, I./Tervooren, A./Ricken, N.(Hrsg.): *Bildung und Teilhabe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 29–46.

Edelman, L. S./McConnell, E. S./Kennerly, S. M./Alderden, J./Horn, S. D./Yap, T. L. (2020): Mitigating the Effects of a Pandemic: Facilitating Improved Nursing Home Care Delivery Through Technology. In: *JMIR aging* 3, 1, e20110.

Fey, J./Wagner, M. (2021): D80+ Kurzberichte. Das Einkommen der Hochaltrigen in Deutschland. Nummer 2 Dezember 2021. Köln.

Gebrande, J./Knauber, C./Schmidt-Hertha, B./Setzer, B./Weiß, C. (2014): Grundkompetenzen im höheren Lebensalter. In: Friebe, J./Schmidt-Hertha, B.Tippelt, R. (Hrsg.): *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der CILL-Studie.* DIE-Spezial. Bielefeld: wbv, S. 55–58.

Grotlüschen, A./Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020): *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität.* Bielefeld: wbv.

Hajek, A./König, H.-H. (2021): Social Isolation and Loneliness of Older Adults in Times of the COVID-19 Pandemic: Can Use of Online Social Media Sites and Video Chats Assist in Mitigating Social Isolation and Loneliness? In: *Gerontology* 67, 1, S. 121–123.

Hargittai, E. (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. In: *First Monday* 7, 4.

Hepp, A. (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In: Reichertz, J./Bettmann, R. (Hrsg.): *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den kommunikativen Konstruktivismus? Wissen, Kommunikation und Gesellschaft*, Schriften zur Wissenssoziologie. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 27–45.

IfD Allensbach (2016): AWA 2016. *Allensbacher Marktanalyse Werbeträgeranalyse.* Codebuch. Allensbach am Bodensee.

Institut für Demoskopie Allensbach (2021): *Die Bedeutung von Lesen und Schreiben für den Alltag in einer sich schnell verändernden Welt.* Vorabergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage [Zugriff: 22.11.2022].

Jacobi, F. (2020): Häusliche Isolation und Quarantäne gut überstehen. In: *Psychotherapeut* 65, 3, S. 176–180.

Kade, S. (2009): *Altern und Bildung. Eine Einführung. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen*, Band 7. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage.

Krämer, N. C./Eimler, S. C./Neubaum, G. (2017): Selbstpräsentation und Beziehungsmanagement in sozialen Medien. In: Schmidt, J.-H./Taddicken, M. (Hrsg.): *Handbuch soziale Medien*. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–60.

Kraut, R./Patterson, M./Lundmark, V./Kiesler, S./Mukopadhyay, T./Scherlis, W. (1998): Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? In: *The American psychologist* 53, 9, S. 1017–1031.

Kulmus, C. (2018): *Altern und Lernen.* Dissertation. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Lausch, S. (2022): Einsamkeit und soziale Isolation – Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen aus dem Gutachten des Sozialverbands Deutschland e. V. In: Döcker, B. (Hrsg.): *Einsamkeit. Facetten eines Gefühls*. Sonderband 2022. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit Sonderband. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 31–39.

Matthäus, H. (2022): Wege aus der Einsamkeitsepidemie. In: Döcker, B. (Hrsg.): *Einsamkeit. Facetten eines Gefühls*. Sonderband 2022. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit Sonderband. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 57–62.

Neu, C./Müller, F. (2020): *Einsamkeit.* Gutachten für den Sozialverband Deutschland.

Nie, N. H. (2001): Sociability, interpersonal relations, and the internet reconciling conflicting findings. In: *American Behavioral Scientist* 45, 3, S. 420–435.

Schies, V./Gründler, B. (2022): Einsamkeit: Facetten eines Gefühls. In: Döcker, B. (Hrsg.): *Einsamkeit. Facetten eines Gefühls*. Sonderband 2022. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit Sonderband. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 8–13.

Schmidt, B. (2009): Bildungsverhalten und -interessen älterer Erwachsener. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): *Strukturen Lebenslangen Lernens.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 112–122.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2014a): Technologiebasierte Problemlösekompetenz. In: Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R.(Hrsg.): *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der CILL-Studie.* DIE-Spezial. Bielefeld: wbv, S. 99–111.

Schmidt-Hertha, B. (2014b): Technologiebasierte Problemlösekompetenzen. In: Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life" (CiLL).* DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann, S. 99–114.

SIM-Studie (2022). *Stuttgart:* Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).

Statistisches Bundesamt (2021): *Anteil von Menschen im Rentenalter, die erwerbstätig sind, hat sich binnen 10 Jahren verdoppelt.* Wiesbaden.

Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hrsg.) (2009): *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel.* DIE spezial. Bielefeld: wbv.

Turkle, S. (2011): *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.

van Dijk, J. (2020): *The digital divide*. Cambridge, Medford: Polity.

Welskop-Deffaa, E. M. (2019): „Digitale Transformation – da komm ich mit, da komm ich vor!" Anforderungen an eine responsive Digitalisierungspolitik. In: Skutta, S/Steinke, J. (Hrsg.): *Digitalisierung und Teilhabe. Mitmachen, mitdenken, mitgestalten!* Sonderband der Zeitschriften Blätter der Wohlfahrtspflege und Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 25–36.

Zuboff, S. (2018): *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

IV. Krise und Digitalisierung

Herausforderungen der digitalen Transformation für Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Volkshochschulen in Baden-Württemberg während der Covid-19-Pandemie

Johannes Bonnes, Caroline Bonnes

ABSTRACT: Vor dem Hintergrund der digitalen Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung ergeben sich in Organisationen zusätzliche Anforderungen, die durch die Covid-19-Pandemie nochmals prozessiert wurden. Für diesen Beitrag wurden Expert:inneninterviews aus dem Projekt DiTra_VHS mit Leitungspersonal von 34 Volkshochschulen in Baden-Württemberg spezifisch mit Blick auf die Herausforderungen im Kontext der Pandemie für Organisationsentwicklung und Professionalisierung des Personals analysiert. Erste Ergebnisse verweisen auf die begrenzte Reichweite des organisationalen Wandels und die damit einhergehenden Implikationen für die Professionalisierung des planenden und lehrenden Personals. Die Befunde verweisen nicht nur auf zentrale Ebenen des organisationalen Wandels im Modus der Krisenbearbeitung, sondern verdeutlichen auch den Stellenwert der individuellen Professionalisierung für die Organisationsentwicklung.

Schlüsselwörter: Digitale Transformation, Volkshochschulen, Professionalisierung, Organisationsentwicklung

1 Einleitung

Die Krisensituation im Kontext der Covid-19-Pandemie betrifft die organisierte Erwachsenen- und Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen. Sie führt zu Veränderungen in der institutionellen Umwelt der Einrichtungen, den Angebotsstrukturen der Organisationen (Christ et al. 2021a) und deren Nutzung durch Teilnehmende (Widany et al. 2021). Flankiert werden diese Entwicklungen von Digitalisierungsprozessen, die sich auf den genannten Ebenen vollziehen (Bernhard-Skala et al. 2021). Die Phänomene der Akzentuierung und Bearbeitung spezifischer Krisenelemente bieten Einblicke in die Anpassungsfähigkeit von Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung in einer sich wandelnden Umwelt.

Sie zeigen nicht nur die Phänomene des Digitalisierungsschubs (Schmidt-Hertha 2021), sondern verweisen auch darauf, wie unterschiedliche Akteure wie bspw. Volkshochschulen auf die Pandemie reagiert haben, um die eigene Handlungsfähigkeit zu sichern.

Die als relevant wahrgenommenen Veränderungen durch die Krise, die damit verbundenen organisationalen Krisenbearbeitungen und Konsequenzen für professionelles und organisationales Handeln in Volkshochschulen bilden den Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche organisationalen und professionellen Herausforderungen Leitungskräfte mit der Covid-19-Pandemie in Verbindung bringen.

Hierfür werden zunächst techniksoziologische und neoinstitutionalistische Grundlagen gelegt, auf deren Basis der technikinduzierte und organisationsbezogene Wandel erforscht werden kann (Kapitel 2). Im Anschluss an den Forschungsstand zu Veränderungen im Kontext der Pandemie wird das Projekt DiTra_VHS vorgestellt, auf dessen Datenbasis die Fragestellung bearbeitet wird (Kapitel 3). Dies erfolgt mit Fokus auf organisationale und professionelle Herausforderungen (Kapitel 4), die abschließend zusammengeführt werden (Kapitel 5).

2 Theoretische Rahmung und Forschungsstand: Wandel im Kontext der digitalen Transformation

Zur Rahmung der kriseninduzierten Veränderungen und der Bedeutung digitaler (Infra-)Strukturen wird die techniksoziologische Perspektive der digitalen Transformation herangezogen. Darunter fallen Phänomene, die mit der sukzessiven „Verfestigung neuartiger soziotechnischer Prozesszusammenhänge durch die soziale Aneignung digitaltechnischer (Infra-)Strukturen und die damit verbundene Rekonfiguration gesellschaftlicher Ordnungsmuster“ (Schrape 2021: 87) zusammenhängen. Damit wird die Interdependenz von technischen Entwicklungen und ihren gesellschaftlichen Aneignungsweisen fokussiert und das Auftreten neuer Technologien als Konstellation betrachtet, in der ein Möglichkeitsraum für vielfältige Aneignungsweisen dieser neuen Technologien durch die Akteure der Erwachsenen- und Weiterbildung geschaffen wird. Damit geraten im vorliegenden Beitrag diejenigen Phänomene in den Fokus, die aus Sicht von Leitungskräften einen Zusammenhang zwischen der Präsenz digitaler (Infra-)Strukturen und der Anpassung ihrer Organisationsstrukturen und -kulturen verdeutlichen. Einen Zugang, um solche Wandlungsprozesse zu erfassen, stellt der Neoinstitutionalismus dar. Durch den Fokus auf das Organisation-Umwelt-Verhältnis werden Wechselwirkungen von Weiterbildungsorganisationen und organisationalem Umfeld im Kontext der Covid-19-Pandemie erfassbar. Gemäß DiMaggio und Powell (1983) lässt sich der organisationale Wandel auf den Ebenen der formalen Struktur, der Organisationskultur, der Ziele, des Programms und des Auftrags erfassen, was eine differenzierte Analyse organisationaler Anpassungsprozesse erlaubt.

Während die Pandemie mit Bezug auf verschiedene Konstellationen und Entwicklungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Disruptor angesehen wird, hat sie für die digitale Transformation eine dynamisierende Funktion (Denninger & Käpplinger 2021; Kohl & Denzl 2020), die auf unterschiedlichen Ebenen bereits erforscht ist. Auf der Ebene der Angebotsstrukturen zeigen sich deutliche Veränderungen im Bereich der Angebotsformate. Ergebnisse des wbmonitors 2020 verweisen darauf, dass Online- und Hybridangebote im Vergleich zur vorpandemischen Situation deutlich öfter realisiert wurden. Diese Anpassungsleistung variiert je nach Anbietertyp, wobei Volkshochschulen ihr Angebot in der Tendenz weniger umfassend digitalisieren konnten als bspw. Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung (Christ et al. 2021a). Wie Koscheck et al. (2022) hinsichtlich der Verbreitung von Onlineformaten in den Reproduktionskontexten der Weiterbildung (Schrader 2011) herausarbeiteten, ging der Zuwachs dieser Formate vor allem in Volkshochschulen zulasten von Präsenzveranstaltungen (-32 %). Auf Basis der Volkshochschul-Statistik und einer Sonderbefragung erforschten Widany et al. (2022) Änderungen in der Angebotsstruktur während des ersten Lockdowns im Jahr 2020. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass es nicht nur einen Einbruch der realisierten Angebote gab, sondern die Settings eher als Einzelveranstaltungen denn als klassische Kurse realisiert wurden. Zudem konnten sie zeigen, dass es bei einer durchschnittlich verringerten Angebotsvielfalt deutliche Ausfallquoten in den Programmbereichen Gesundheit und Kultur gab, während die Programmbereiche Sprachen, Integrationskurse und Qualifikationen für das Arbeitsleben im gleichen Zeitraum wuchsen.

Im Bereich der Nutzung und Thematisierung von digitalen Medien in den jeweiligen Angeboten wird anhand des wbmonitors 2021 ersichtlich, dass im Vergleich der Jahre 2019 und 2021 primär mehr Lernplattformen (17 % vs. 36 %) und Anwendungen im Kontext von Social Media (5 % vs. 12 %) eingebunden wurden (Koscheck et al. 2022). Dieser Befund spiegelt sich in den Ergebnissen des Adult Education Survey 2020 wider. Sie verweisen ebenfalls auf den zunehmenden Einsatz, aber auch die Thematisierung digitaler Medien auf der Lehr-Lernebene (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022).

Eine Betrachtung des organisationalen Wandels wäre ohne die Berücksichtigung des individuellen Lernens der Organisationsmitglieder unvollständig (Jenner 2018 2022). Im Kontext der Covid-19-Pandemie und angesichts der sich ändernden technischen und regulatorischen Bedingungen der Angebotsgestaltung und -durchführung zeigt sich ein steigender Bedarf an digitalen Kompetenzen (Widany et al. 2021). Mit Fokus auf die Beschäftigten der berufsbezogenen Weiterbildung können Wißhak und Hochholdinger (2021) diese Anforderungen im Bereich des mediendidaktischen und -psychologischen Wissens, der anwendungsbezogenen Kenntnisse über digitale Lehr-Lerntechnologien sowie Anforderungen im Bereich der Moderation verorten.

Zusammenfassend besteht aktuell ein Fokus der Weiterbildungsforschung auf Veränderungen im organisationalen Angebotsspektrum und der digitalen Me-

diennutzung in Lehr-Lernkontexten der Erwachsenen- und Weiterbildung. Auswirkungen der Krisensituation auf die formale Struktur, die Organisationskultur, Ziele und den organisationalen Auftrag werden demgegenüber bislang kaum in den Blick gerückt. Angesichts der umweltinduzierten pandemischen Herausforderungen und der zusätzlichen Anforderungen der digitalen Transformation ist dies jedoch notwendig, um die komplexen organisationalen Anpassungsprozesse nachzuvollziehen und der Praxis steuerungsrelevantes Wissen zur Verfügung stellen zu können. Ein Forschungsprojekt, das einen Beitrag dazu leisten möchte, wird nachfolgend vorgestellt.

3 Studiendesign und methodisches Vorgehen: Das Projekt „Digitale Transformation von Volkshochschulen" (DiTra_VHS)

3.1 Studiendesign

Im Zentrum des Projektes „Digitale Transformation von Volkshochschulen" (DiTra_VHS) steht die Erfassung der digitalen Transformation von Volkshochschulen und die Beschreibung der damit verbundenen Phänomene. Es wird der Forschungsfrage nachgegangen, welche beruflichen und organisationalen Veränderungen Leitungskräfte der Erwachsenen- und Weiterbildung mit der digitalen Transformation in ihrem Zuständigkeitsbereich verbinden. Im vorliegenden Beitrag werden Teilergebnisse des Projektes vorgestellt, die spezifisch die krisenthematisierenden Elemente im Kontext der Covid-19-Pandemie fokussieren.

Der Fokus auf den Anbietertyp Volkshochschule hat den Vorteil, eine etablierte Institutionalisierungsform der Bildung und des Lernens Erwachsener in den Blick nehmen zu können, die sowohl in ganz Deutschland vertreten als auch mit einem breiten gesellschaftspolitischen Auftrag „Bildung für Alle" (Süssmuth & Eisfeld 2018: 763) ausgestattet ist. Sie fungiert als Bildungs- und Lernort mit einer breiten Programmstruktur, die unabhängig von Bildungs- bzw. Berufsabschlüssen, Schicht- und Religionszugehörigkeit, Staatsangehörigkeit oder Lebensalter genutzt werden kann. Zudem stellen Volkshochschulen einen sozialintegrativen kommunalen Begegnungsort (ebd.) dar. In Zeiten der Pandemie können sie als Ort des gesellschaftlichen Austauschs eine zentrale Funktion einnehmen und im Kontext der digitalen Transformation durch ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag Multiplikatoren für digitale Kompetenzen sein.

3.2 Sample

Um Zugang zu den Phänomenen des organisationalen Wandels und der Professionalisierung des organisationalen Personals zu erhalten, wurden zwischen November 2021 und Mai 2022 in einem qualitativen Querschnitt 34 explorative

Expert:inneninterviews mit Leitungskräften von Volkshochschulen in Baden-Württemberg durchgeführt. Die gewählte Personengruppe eignet sich besonders für die Erforschung von organisationalen Veränderungen in einer sich wandelnden Umwelt, da sie in der Organisation eine herausgehobene Position einnimmt und privilegierte Einflusspotenziale an der Schnittstelle zwischen Organisation und Umwelt innehat (Blessin & Wick 2017). Als Leitungskräfte werden dabei alle Personen gefasst, die entweder für die Gesamtorganisation (bspw. Gesamtleitung oder Geschäftsführung) oder einen signifikanten Teil davon (Fach- oder Programmbereichsleitung) zuständig sind. In der Studie wurden Leitungen von Volkshochschulen aus elf verschiedenen Regionen Baden-Württembergs und fünf verschiedenen Rechtsformen interviewt, wodurch die Daten die institutionelle Vielfalt dieses Anbietertyps in Baden-Württemberg abbilden.

3.3 Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung

Die Interviews wurden mittels halbstandardisiertem Leitfaden mit sieben Themenkomplexen strukturiert und pandemiebedingt bis auf eine Ausnahme per Videokonferenztool durchgeführt. Die Audiospuren mit einer durchschnittlichen Dauer von 75:04 Minuten wurden im Anschluss in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018) transkribiert.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die DiTra_VHS-Daten auf die Präsenz von krisenthematisierenden Elementen im Kontext der Covid-19-Pandemie sekundäranalytisch ausgewertet und die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) angewandt.

4 Ergebnisse

Analog zu der in Kapitel 1 genannten Fragestellung orientiert sich die Ergebnisdarstellung an den zwei Schwerpunkten der organisationalen und professionellen Herausforderungen aus Sicht der Leitungspersonen.

4.1 Organisationale Herausforderungen

Krisenhafte Phänomene angesichts der Covid-19-Pandemie werden von den Befragten auf die bereits von Schrader (2011) benannte Herausforderung von Weiterbildungsanbietern, zur Reproduktion über hinreichend finanzielle Ressourcen zu verfügen, bezogen. Vor dem Hintergrund eingebrochener Teilnehmendenzahlen und Kursabsagen wird diese grundsätzliche Bedingung für den Fortbestand der Einrichtung als existenzielle Herausforderung durchgängig betont, was sowohl Ergebnissen der Weiterbildungsforschung zur Geschäftslage

von Volkshochschulen (Widany et al. 2021) als auch Entwicklungen bei anderen Anbietertypen (Christ, Martin & Koscheck 2021b) entspricht. Dass dies je nach Rechtsform, Größe und finanziellen Reserven der Einrichtung existenzbedrohend sein kann, deutet das folgende Zitat an: *„Ich bin mal gespannt, es wird bestimmt auch Volkshochschulen geben, die die Pandemie nicht wirklich überleben“ (P42).*

Eine zweite übergeordnete Tendenz zeichnet sich im Bereich der technischen Ausstattung ab. Diese betrifft vor allem die Verfügbarkeit zusätzlicher digitaler Infrastrukturen und Medien für Verwaltung und Lehre, worunter die Teilnehmenden ein breites Spektrum subsumieren. Es reicht vom Auf- bzw. Ausbau des organisationalen WLAN (P13, P47) über die Anschaffung zusätzlicher Hardware für mobiles Arbeiten (P18, P43) oder hybrider Kursgestaltung (P13, P16) bis hin zur Beschaffung verschiedener Softwarepakete für das Lehr-Lerngeschehen (P7, P26). Im Kontext dieser Ausdifferenzierung erkennen die Befragten zwei wesentliche Herausforderungen: Einerseits wird die Ressourcenknappheit als limitierender Faktor für den Ausbau angesehen, wobei nicht nur finanzielle Aspekte eine Rolle spielen, sondern auch Zeit, um eine Passung zwischen organisationalen Bedarfen und technischen Möglichkeiten herzustellen. Andererseits diagnostizieren die Leitungen einen zunehmenden Professionalisierungsbedarf aufseiten des Personals, um mit der neuen Ausstattung kompetent umgehen zu können (P8, P9).

Jenseits dieser finanziellen und technikinduzierten Herausforderungen verdeutlichen die Leitungskräfte einen graduellen Wandel innerhalb der Volkshochschulen, der in Anlehnung an DiMaggio und Powell (1983) nicht alle neoinstitutionalistisch relevanten Ebenen des organisationalen Wandels betrifft. Vielmehr weisen die Daten darauf hin, dass sich die kriseninduzierten Herausforderungen und damit verbundenen Veränderungen primär auf die Ebenen der formalen Struktur und des Programms beschränken.

Auf der *Ebene der formalen Struktur* werden vor allem Herausforderungen benannt, die mit der Institutionalisierung von Homeoffice und Flexibilisierung intraorganisationaler präsenz- und onlinebasierter Austauschformate einhergehen. Neben der Bereitstellung und kompetenten Nutzung der technischen Ausstattung wird die Routinisierung des Wechsels von Präsenz- und Homeofficephasen als Herausforderung wahrgenommen:

> „Also wir hatten ja auch im Lockdown Kundenverkehr, weil die Integrationskurse sind ja weitergelaufen. Da habe ich halt gemerkt, dass die Mitarbeiter, die da sind, vor Ort, die sind übermäßig belastet gewesen. Und dann gab es auch ein bisschen manchmal sozialen Unfrieden, sodass ich als Führungskraft auch schauen musste, dass das nicht überhandnimmt. Ja? Dass das gleichmäßig verteilt wird.“ (P41)

Darüber hinaus thematisieren die Studienteilnehmenden die zunehmende Etablierung onlinebasierter Öffentlichkeitsarbeit als Herausforderung, der sich die

Organisation stellen muss. Dies betrifft sowohl Diskussionen zur Relevanz bestehender analoger Kanäle wie dem Programmheft als auch die Nutzung von social media, um bestehende und neue Zielgruppen in pandemischen Konstellationen und darüber hinaus zu erreichen. Auch dies korrespondiert mit dem Forschungsstand (Rohs 2020).

Auf *Ebene des Programms* wird von den Befragten die auch von Christ et al. (2021a) bzw. Koscheck et al. (2022) beschriebene Tendenz benannt, dass Präsenzkurse während der Covid-19-Pandemie entweder in Onlineformate umgewandelt oder abgesagt wurden. Diese wesentliche Veränderung führt aus Sicht der Leitungskräfte nicht nur zu einem veränderten Bedarf an technischer Ausstattung, sondern erfordert auch die Bereitschaft aller am Lehr-Lerngeschehen Beteiligten, digitale Infrastrukturen und Medien zu nutzen. Dass dies nicht durchgängig der Fall ist, verdeutlicht der folgende Textausschnitt:

> „Es sind dramatisch unter zehn Prozent aller Kursteilnehmenden, die das jetzt toll finden, einen Online-Kurs zu machen. Oder bei den Dozierenden ist es übrigens genauso (..) auch da sind es nur ganz wenige, die bereit sind so ein Online-Angebot zu machen und meistens sagen, also dann pausiere ich halt lieber und warte mal bis das ganze Desaster vorbei ist und ich wieder meinen Präsenzkurs machen kann.“ (P1)

Wie in diesem Datenauszug stellvertretend verdeutlicht wird, diagnostizieren die Befragten sowohl bei Teilnehmenden als auch Kursleitungen eine ausbaufähige Akzeptanz solcher Kursformate, die den Betrieb der Volkshochschule unabhängig von der pandemischen Situation ermöglichen. Dabei variieren im Datenmaterial die Begründungen für dieses Phänomen, wobei ein breites Spektrum an Argumentationsmustern vorliegt, das die (antizipierten) Kompetenzdefizite der Teilnehmenden genauso inkludiert wie den (möglichen) Technikpessimismus des Personals.

Aus der skizzierten Ausdifferenzierung der technischen Ausstattung innerhalb der eigenen Organisation und dem krisenbedingten Wechsel der Angebotsformate resultiert aus Sicht der Leistungskräfte als zentrale Herausforderung bei der Bearbeitung der Krise ein Professionalisierungsbedarf des Personals.

4.2 Professionelle Herausforderungen

Die im Material von den Leitungspersonen genannten professionellen Herausforderungen beziehen sich zum einen auf das lehrende Personal und zum anderen auf das planende und administrative Personal. Auch wenn in der Praxis nicht immer von einer klaren Trennung auszugehen ist, werden in den Interviews unterschiedliche Schwerpunkte in Bezug auf die Herausforderungen gesetzt.

Das *lehrende Personal* stand insbesondere zu Beginn der Pandemie sowohl vor technischen als auch medienpädagogischen Herausforderungen, die mit der Onlinelehre verbunden waren. Diese werden vor allem auch im Kontext hybrider Angebote thematisiert. Für das *planende und administrative Personal* wird neben den allgemeinen technischen und administrativen Herausforderungen der höhere Bedarf an Beratung sowohl der Lehrenden als auch Lernenden genannt. Dies bezieht sich in beiden Fällen auf den technischen Support und bei den Lernenden bspw. zusätzlich auf die organisatorische Beratung rund um die Teilnahme an verschiedenen Onlineformaten. Insgesamt wird berichtet, dass die Administration von Onlinelehre mehr Zeit und mehr Ressourcen benötigt als Präsenzlehre.

Für *beide Personalbereiche* wird eine hohe Heterogenität in Bezug auf die Professionalität und die Einstellungen des Personals zur Onlinelehre und den damit verbundenen Bereichen konstatiert. Die Leitungspersonen berichten von unterschiedlichen Reaktionen und Akzeptanzniveaus hinsichtlich der Digitalisierung der Angebote. Insgesamt wird von verschiedenen Anstrengungen berichtet, Fortbildungen und unterstützende Strukturen für das Personal anzubieten. Weiterhin zeigen sich über die verschiedenen befragten Organisationen hinweg unterschiedlich ausgeprägte Personalressourcen. Der folgende Vergleich einer Leitungsperson beschreibt das erlebte Spannungsfeld zwischen externen Anforderungen einerseits und vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen andererseits prägnant.

> „Ich sage immer, bei der Digitalisierung ist es so ähnlich, wie wenn ich sagen würde: Also Leute, jetzt fahren wir alle bei der Formel 1 mit. Und aber ihr habt keinen Fahrer, ihr habt kein Team, ihr habt keinen technischen Support, ihr habt kein Fahrzeug. Wir hätten noch so einen alten VW Golf da rumstehen. Könnte man eventuell nehmen. Ja, ich habe keine Kompetenz. Wie soll das funktionieren?“ (P1)

Es werden jedoch auch einige Positivbeispiele genannt, in denen das Personal *„aus dem Stand“* (P104) Kompetenzen aufgebaut und ein hohes Engagement bei der Bearbeitung der Herausforderungen der Pandemie gezeigt hat.

5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurden auf Basis der Daten aus DiTra_VHS die Phänomene der digitalen Transformation herausgearbeitet, die von Leitungskräften vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie thematisiert wurden. Diese bezogen sich zum einen auf organisationale und zum anderen auf professionalisierungsbezogene Herausforderungen.

Allgemein deutet sich im Datenmaterial eine gewisse Ambivalenz der Studienteilnehmenden gegenüber der Nachhaltigkeit der krisenbedingten organi-

sationalen Veränderungen an. Diese anbieterspezifischen Krisenbearbeitungen werden einerseits zwar klar als situativ notwendig erachtet. Mit Blick auf die Selbstpositionierung der Volkshochschulen als Orte der (leiblichen) Begegnung sowie die erfahrungsgesättigte Unterstellung der Leitungskräfte, dass die Zielgruppen Präsenz- gegenüber Onlineangeboten vorziehen, werden die Veränderungen für die zukünftige nichtpandemische Zeit als nicht zwingend notwendig erachtet. Auch die zuvor beschriebene ausbaufähige Akzeptanz von Onlineformaten beim Personal deutet in diese Richtung.

Insgesamt zeigen die Resultate die Möglichkeiten der digitalen Transformation für die Organisationen zur Bearbeitung von Krisenphänomenen im Kontext der Covid-19-Pandemie auf. Der (verstärkte) Einsatz digitaler Infrastrukturen und Medien kann sowohl auf der Ebene des Programms als auch der formalen Strukturen einer Organisation dazu beitragen, kurzfristig anfallende und potenziell existenzbedrohende Konstellationen, wie den Ausfall eines erheblichen Teils des organisationalen Angebots, zu bearbeiten und intraorganisationalen Austausch zu gewährleisten. Damit wird deutlich, dass Volkshochschulen in der Lage sind, ihren gesellschaftlichen Auftrag unter den Bedingungen der Pandemie zu erfüllen und kreative Lösungen für organisationale Herausforderungen zu finden. Gleichzeitig verdeutlichen sie Barrieren, die im Bereich der individuellen Einstellungen, Erfahrungen und Kompetenzen angesichts digitaler Infrastrukturen und Medien der Kursteilnehmenden und -leitungen zu verorten sind.

In Bezug auf die professionellen Herausforderungen zeigt sich vor allem mit Blick auf die konstatierte hohe Heterogenität in der Professionalität ein Bedarf an zielgruppenorientierten Professionalisierungsangeboten für alle Personalgruppen. Diese sollten neben den unterschiedlichen Kompetenzniveaus auch die unterschiedlichen Einstellungen und Motivationslagen adressieren.

Zudem lässt sich anhand der Ergebnisse eine Verbindung zwischen organisationalem und individuellem Lernen erkennen. Die organisationale Fähigkeit, sich in Krisenkonstellationen an wandelnde Umweltbedingungen anzupassen, ist nicht nur von der Verfügbarkeit bestimmter finanzieller oder technischer Ressourcen abhängig. Vielmehr bedarf es des Lernens des Personals, um neue Arbeitsroutinen bspw. die Durchführung von Meetings über Videokonferenztools zu etablieren und einen nachhaltigen Wandel organisationaler Strukturen zu ermöglichen.

Die Daten stützen den Forschungsstand hinsichtlich der zunehmenden Präsenz digitaler Angebotsformate im Leistungsspektrum des Anbietertyps Volkshochschule. Ferner wird deutlich, dass die Flexibilisierung intraorganisationaler Austauschformate als ein zentraler Modus der Krisenbearbeitung zur Aufrechterhaltung der Arbeitsroutinen angesehen werden kann. Vor dem Hintergrund der pandemischen Erfahrungen verweisen die befragten Leitungskräfte zudem auf die Notwendigkeit, mittels digitaler Kommunikationskanäle neue Zielgruppen zu erschließen, die die Angebote von Volkshochschulen auch in Krisenzeiten und darüber hinaus nachfragen.

Die Studie zeichnet sich durch ein explorativ angelegtes, qualitatives Querschnittsdesign aus. Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Relevanzsetzungen der Leitungskräfte von Volkshochschulen zum Zeitpunkt der Erhebung im Raum Baden-Württemberg. Angesichts einer länderspezifischen Förderpolitik ist davon auszugehen, dass die Einschätzung der finanziellen Unterstützung durch entsprechende Stellen in anderen Bundesländern variieren kann. Weiterhin sind sowohl die Auswirkungen der digitalen Transformation als auch der Pandemie als sehr dynamisch einzuschätzen, sodass sich zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt Phänomene anders zeigen würden. Zudem führt die Befragung von Leitungskräften zu einer spezifischen Perspektive auf organisationale Herausforderungen und Veränderungen, die von der Sichtweise anderer Organisationsmitglieder abweichen kann. Auch lag der Fokus der Datenerhebung auf der digitalen Transformation losgelöst von der Pandemie, sodass ggf. Phänomene, die für die Sekundäranalyse durchaus von Interesse sein könnten, möglicherweise nicht (hinreichend) thematisiert wurden.

Die Ergebnisse dieses Artikels bilden ein instruktives Beispiel für die Mechanismen des organisationalen Lernens. Die skizzierten Herausforderungen verdeutlichen anhand der damit verbundenen Professionalisierungsbedarfe aufseiten des Personals die unmittelbare Kopplung von organisationalem Wandel und individuellem Lernen.

Im Anschluss an das hier vorgestellte Projekt DiTra_VHS wird eine bundesweite Befragung von Weiterbildungsanbietern durchgeführt (DiTra_EB). Ziel der Studie wird es sein, die Auswirkungen der digitalen Transformation auch in weiteren Reproduktionskontexten der Weiterbildung bundeslandübergreifend zu erforschen.

Literatur

Bernhard-Skala, C./Bolten-Bühler, R./Koller, J./Rohs, M./Wahl, J. (Hrsg.) (2021): *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung*. Bielefeld: wbv.

Blessin, B./Wick, A. (2017): *Führen und führen lassen*. Konstanz: UTB.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht.

Christ, J./Koscheck, S./Martin, A./Ohly, H./Widany, S. (2021a): *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Christ, J./Martin, A./Koscheck, S. (2021b): Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 44*(7), 215–239. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00194-3

Denninger, A./Käpplinger, B. (2021): COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44, 161–176. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7

DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review, 48* (2), 147–160.

Dresing, T./Pehl, T. (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag.

Jenner, A. (2018): *Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Jenner, A. (2022): Professionalitätsentwicklung aus der Perspektive von Weiterbildungsorganisationen. Ansätze für Weiterbildungsmanagement und Forschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(2), 45–55. http://doi.org/10.3278/HBV2202W005.

Kohl, J./Denzl, E. (2020): Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. Ein erster Blick auf empirische Befunde. *weiter bilden, 27*(4), 23–28.

Koscheck, S./Christ, J./Ohly, H./Martin, A. (2022): *Digitale Weiterbildung in Zeiten der Pandemie. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kuckartz, U./Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Rohs, M. (2020): Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz. Beiträge zur Erwachsenenbildung 10. TU Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/6094/file/_Beitraege_zur_EB_10_Covid_final.pdf. 12.09.2022

Schmidt-Hertha, B. (2021): Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung, 71*(2), 20–29. 10.3278/HBV2102W003

Schrader, J. (2011): *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Schrape, J.-F. (2021): *Digitale Transformation*. Bielefeld: transcript.

Süssmuth, R./Eisfeld, K.H. (2018): Volkshochschule. In: R. Tippelt und A. v. Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.) (S. 763–784). Wiesbaden: Springer VS.

Widany, S./Reichart, E./Christ, J./Echarti, N. (2021): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2021. Bielefeld: wbv.

Widany, S./Reichart, E./Echarti, N./Hoenig, K. (2022): Das digitale VHS-Angebot im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. Analysen zu Veranstaltungsformaten und Programmstrukturen an Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45*(2), 391–416. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00223-9

Wißhak, S./Hochholdinger, S. (2021): Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44*, 177–195. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00193-4

Krisenfeste (digitale) Teilhabemöglichkeiten für Geringqualifizierte?

Rekonstruktion von Anbieter- und Angebotsstrukturen in der beschleunigten Digitalisierung aus Sicht der Weiterbildungsverbände

Luca Fliegener, Hadjar Ghadiri-Mohajerzad

ABSTRACT: Die Covid-19-Pandemie führte zu einem Digitalisierungsschub des Weiterbildungsbereichs und veränderte damit auch Rahmenbedingungen. Dadurch wurden digitale Kompetenzen und die technische Ausstattung zu größeren Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilhabe. Dieser Beitrag untersucht die Krisenfestigkeit der Teilhabe Geringqualifizierter an digitaler Weiterbildung während der Covid-19-Pandemie aus der Sicht der Weiterbildungsanbieter und -verbände. Des Weiteren werden die coronabedingten Herausforderungen auf Seiten der Verbände sowie Organisationen betrachtet und wie diese darauf reagiert haben. Das letzte Kapitel widmet sich den Chancen, die aus der Corona-Pandemie für die Weiterbildung resultierten.

1 Digitale Teilhabemöglichkeiten für Geringqualifizierte

Die Covid-19-Pandemie führte im Frühjahr 2020 zu einem Aussetzen der Präsenzlehre und dadurch zu einem Digitalisierungsschub im Weiterbildungsbereich. Die Digitalisierung von Weiterbildung kann zu einer Verschärfung der Ungleichheit führen, da Nutzung und Zugang zu digitalen Medien ungleich in der Gesellschaft verteilt und abhängig vom Bildungsstand sowie dem sozialen Status sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 297). Hinzu kommt, dass die Bildungsungleichheit durch Weiterbildung nicht kompensiert, sondern verstärkt wird, dieser Effekt lässt sich als doppelte Selektivität des Weiterbildungssektors (Faulstich 1981) oder als Weiterbildungsschere (Barz & Tippelt 2003) bezeichnen. Diese soziale Selektivität kann sich durch die Digitalisierung von Weiterbildung verschärfen. Dementsprechend birgt die Digitalisierung im Zuge der Covid-19-Pandemie die Gefahr, dass die Teilhabe verschiedener Gruppen an Weiterbildung eingeschränkt wird. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass

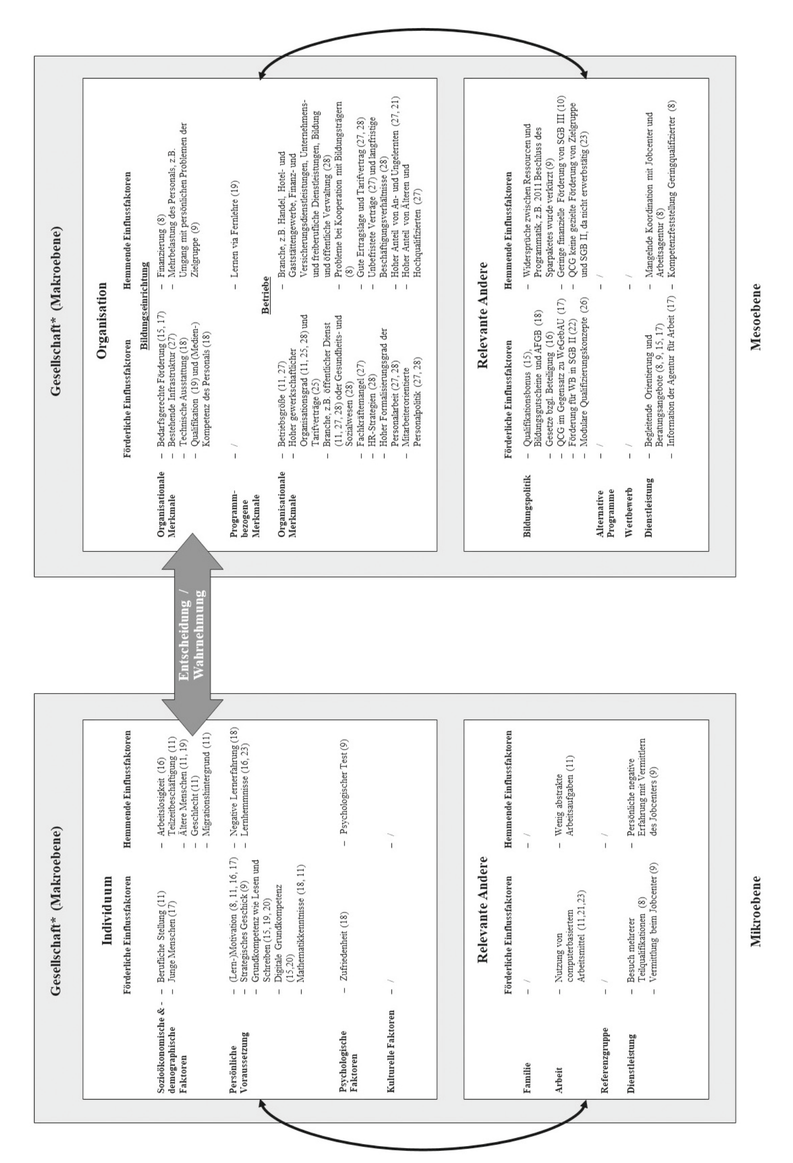
die Pandemie die Bildungschancen von marginalisierten Gruppen am stärksten getroffen hat (Gollob, Fleischli & Sgier 2021). Personengruppen mit niedrigem Bildungsniveau, höherem Alter und geringer Alphabetisierung profitieren kaum von digitaler Weiterbildung, da sie weniger ausgeprägte Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien haben und dadurch digitale Bildungsangebote weniger nutzen können (van Dijk 2020). Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Krisenfestigkeit der Teilhabe Geringqualifizierter an (digitaler) Weiterbildung während der Covid-19-Pandemie. Dementsprechend geht der Beitrag den Fragen nach, wie krisenfest sich die Weiterbildungsteilhabe Geringqualifizierter gestaltete und wie gut es Weiterbildungsanbietern gelang, die Zielgruppe der Geringqualifizierten (mit digitalen Angeboten) anzusprechen, und welche zielgruppenspezifischen Herausforderungen sich ergaben.

2 State of the Art: Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter

Geringqualifizierte beteiligen sich im Vergleich zu jeder anderen Qualifikationsgruppe seltener an Weiterbildung (Seyda 2019: 6). Es lassen sich verschiedene förderliche und hemmende Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter auf verschiedenen Ebenen identifizieren (siehe Abbildung 1). Auf der Ebene des Individuums beeinflussen sozioökonomische (Beschäftigungsumfang, berufliche Stellung) und demographische Faktoren (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund) die Weiterbildungsbeteiligung. Auch mangelnde Grundbildung bildet einen hemmenden Faktor der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter. In diesem Zusammenhang ist eine verstärkte Förderung der allgemeinen Grundbildung in den Betrieben notwendig, um einerseits eine Hürde für die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter zu adressieren und andererseits eine Grundlage für die Weiterqualifizierung zu schaffen und damit einen Beitrag zur Beschäftigungssicherung zu leisten (Mohajerzad, Fliegener & Lacher 2022: 575).

Bei den organisationalen Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung ist festzustellen, dass Geringqualifizierte systematisch ausgeschlossen werden und Betriebe sozial selektiv weiterbilden (ebd.: 582). Ein Grund dafür könnte das auf dem Arbeitsmarkt herrschende Überangebot an Geringqualifizierten sein, wodurch für Betriebe wenig Anreize bestehen, Geringqualifizierte im Gegensatz zu Höherqualifizierten oder der Stammbelegschaft weiterzubilden. Demgegenüber haben Tarifverträge, eine mitarbeiterorientierte Personalpolitik und ein hoher Organisations- sowie Formalisierungsgrad einen positiven Einfluss (ebd.: 582).

Auf der Ebene der Bildungseinrichtung bilden eine gute technische Infrastruktur und Ausstattung förderliche Faktoren für die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter. Aus Abbildung 1 geht hervor, dass bisher wenig Evidenzen für die Teilnahme Geringqualifizierter an digitalisierter Weiterbildung auf Orga-



*Anmerkung: HR: Human Ressource, AFGB: Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, QCG: Qualifikationschancengesetz, WeGebAU: Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen, SGB: Sozialgesetzbuch.

Abbildung 1: Mehrebenen-Angebots-Nachfrage-Modellheuristik zur Verortung der Einflussfaktoren (Quelle: Mohajerzad, Fliegener & Lacher 2022: 576)

nisationsebene zu finden sind. So werden zwar in wenigen Studien Merkmale von Bildungseinrichtungen berichtet, allerdings konnten keine programmbezogenen Merkmale identifiziert werden. Dabei können gerade für die Zielgruppe der Geringqualifizierten programmbezogene Merkmale relevante Hinweise auf die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung liefern.

3 Methodik

Im Rahmen des Forschungsprojektes FORWARD[1] wurde Mitte Dezember 2021 eine systematische Literaturrecherche anhand der Forschungsfrage „*Welche individuellen, organisationalen, (förder-)politischen und gesellschaftlichen Faktoren bedingen, dass die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter (nicht) gelingt?*“ durchgeführt. Als Untersuchungszeitraum wurde 2016 bis 2021 gewählt. Im Rahmen dessen wurde zum einen eine Systematisierung der Einflussfaktoren, die in Abbildung 1 dargestellt sind, bezweckt, zum anderen lag der Fokus der Literatursichtung auch auf dem besonderen Einfluss der Covid-19-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter und auf die Weiterbildungsbeteiligung der Zielgruppe. Die Literaturrecherche wurde nach dem Vorgehen eines Scoping-Reviews durchgeführt[2].

Neben der systematischen Literaturrecherche wurden drei leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit national tätigen Weiterbildungsverbänden aus den Reproduktionskontexten Staat und Unternehmen durchgeführt. Ziel war es, Kontextbedingungen der Weiterbildungsverbände und -organisationen in der Digitalisierung in Bezug auf die Programmplanung und Angebotsentwicklung Geringqualifizierter sowie die Teilhabe Geringqualifizierter an (digitaler) Weiterbildung auch während der Pandemie und die daraus resultierenden Herausforderungen darzustellen. Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert (Mayring & Fenzl 2014). Basierend auf der Fragestellung sowie auf dem Ziel des Forschungsprojekts und der Anzahl der zu analysierenden Interviews wurde die Interpretationstechnik der strukturierten Inhaltsanalyse verwendet (ebd.: 548).

4 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf das Weiterbildungsangebot auf Basis der Fachliteratur betrachtet. Daraufhin werden

1 Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Förderungskennzeichen: 16INS101B.

2 Der detaillierte Aufbau der systematischen Literaturrecherche und der Ergebnisse des Scoping-Reviews findet sich in Mohajerzad, Fliegener & Lacher 2022.

die Ergebnisse der Expert:inneninterviews vor dem Hintergrund der Herausforderungen sowie Mehraufwände der Verbände und Organisationen im Zuge der Pandemie dargestellt. Darauf aufbauend wird die Teilhabe Geringqualifizierter sowie einer besonders vom Ausschluss bedrohten Teilgruppe, der gering literalisierten Menschen, betrachtet. Abschließend werden die aus der Covid-19-Pandemie resultierenden Chancen dargestellt.

4.1 Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf das Weiterbildungsangebot

Die Aussetzung der Präsenzlehre führte dazu, dass Lehrveranstaltungen entweder im virtuellen Raum durchgeführt werden mussten, ausfielen oder verschoben wurden (Christ et al. 2021: 7). So zeigen die Daten des Adult Education Surveys (AES), dass die Covid-19-Pandmie bei 44 % der Weiterbildungsaktivitäten zu Veränderungen führte (BMBF 2021: 18). 15 % der in Präsenz geplanten Veranstaltungen wurden online durchgeführt und 10 % der Weiterbildungsaktivitäten wurden unterbrochen oder verschoben (ebd.). Insgesamt wurden 46 % der online durchgeführten Weiterbildungsaktivitäten ursprünglich als Präsenzformat geplant (ebd.: 69). Dies verdeutlicht den coronabedingten Digitalisierungsschub im Weiterbildungssektor. Auch die Daten des wbmonitors zeigen dies; so wurden 31 % der Präsenzformate in Onlineformate umgestellt, 40 % wurden unterbrochen und 13 % vorzeitig beendet (Christ et al. 2021: 18). Auch Formate, die während des ersten bundesweiten Lockdowns beginnen sollten, wiesen hohe Raten an online durchgeführten, aber in Präsenz geplanten Veranstaltungen (16 %), verschobenen (42 %) sowie ersatzlos abgesagten Veranstaltungen (35 %) auf (ebd.: 19). Werden verschiedene Typen von Weiterbildungsanbietern betrachtet, werden Diskrepanzen bezüglich des Realisierungsgrades sowie des Anteils an digital durchgeführten Veranstaltungen zwischen den Weiterbildungsanbietern deutlich (ebd.: 20). Diese Unterschiede sind teilweise auf den Digitalisierungsgrad der Anbietertypen sowie der Angebotsausrichtung zurückzuführen (ebd.: 21). Diese Diskrepanzen blieben nach Einschätzung der Weiterbildungsanbieter auch nach dem ersten bundesweiten Lockdown bestehen (ebd.: 23).

Mit Blick auf die Teilhabe Geringqualifizierter an Weiterbildungsveranstaltungen in der Krise zeigte sich, dass Bildungseinrichtungen, die sich eher an Höhergebildete richteten, einen höheren Digitalisierungsgrad sowie einen höheren Anteil an realisierten Weiterbildungsveranstaltungen verzeichneten (Mohajerzad, Fliegener & Lacher 2022: 579). Somit schränkte der coronabedingte Lockdown die Weiterbildungsangebote und damit auch die Teilhabe an Weiterbildung von Geringqualifizierten stärker ein als von Hochqualifizierten. Die Unterschiede blieben auch nach dem ersten bundesweiten Lockdown bestehen. Dies kann als Indiz gesehen werden, dass die Teilhabe Geringqualifizierter an Weiterbildung weniger krisenfest ist als die von Hochqualifizierten.

4.2 Zentrale Herausforderungen der Weiterbildungsanbieter

Die Covid-19-Pandemie stellte Weiterbildungsanbieter und -verbände aufgrund der Aussetzung der Präsenzlehre sowie der im vorherigen Kapitel aufgeführten Folgen für das Weiterbildungsangebot vor Herausforderungen. Aus unserem Sample kristallisierten sich drei zentrale Herausforderungen heraus.

> „Ich berichte Ihnen von den drei wesentlichen Herausforderungen: Ausstattung der Institutionen, Weiterbildungsbedarfe der Kursleitungen und technische Ausstattung der Zielgruppen.“ (Interview02, Pos. 36)

Die Herausforderungen bezogen sich auf die technische Ausstattung auf Seiten der Organisationen und der Zielgruppe sowie auf Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden. Um diesen zu begegnen, stellten Organisationen technisches Equipment durch Leihgeräte oder durch die Schaffung von physischen, technisch ausgestatteten Lernräumen bereit. Lehrende wurden in einem größeren Maße geschult und professionalisiert. Dabei lag ein Fokus auf den digitalen Kompetenzen der Lehrenden, da diese für die Bewältigung des Lernprozesses wichtiger wurden. In diesem Kontext wurden Unterschiede der digitalen Affinität von Mitarbeitenden zwischen den Organisationen deutlich, woraus unterschiedlich große Lernbedarfe resultierten. Die Bearbeitung der Herausforderungen im Zuge des Aufbaus digitaler Lernumgebungen war mit Mehraufwänden auf Seiten der Verbände bzw. Organisationen verbunden. Das folgende Kapitel geht auf diese Mehraufwände und deren Finanzierung ein.

4.3 Mehraufwände und Finanzierung

Aus den Daten des wbmonitors geht hervor, dass 82 % der Einrichtungen hohe personelle sowie organisatorische Mehraufwände und 62 % der Einrichtungen hohe finanzielle Mehraufwände im Zuge der Corona-Pandemie verzeichneten (Christ et al. 2021: 20). Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen unseres Samples. Die Verbände berichteten, dass der Aufbau digitaler Lernumgebungen zu größeren personellen und technischen Mehraufwänden auf Seiten der Organisationen führte.

> „Da brauchten die Einrichtungen auch Geld, also um zum Beispiel Hybridtechnik anzuschaffen oder um Zoom-Lizenzen zu bezahlen. Oder als auf einmal alle ins Homeoffice mussten. Da musste ja total viel Infrastruktur angeschafft werden.“ (Interview03, Pos. 16)

Der technische Mehraufwand umfasste die Anschaffung von Hard- und Software sowie den Aufbau der technischen Infrastruktur, der personelle Mehraufwand umfasste die Bereitstellung eines technischen Supports und die Professionalisie-

rung bzw. digitale Schulung von Lehrkräften. Aufgrund dieser Mehraufwände sind digitale Angebote sowohl im Aufbau als auch in der Durchführung teurer als analoge. Die gestiegenen Kosten standen dabei gesunkenen Einnahmen aufgrund der Ausfallquoten von Weiterbildungsveranstaltungen gegenüber. Gleichzeitig berichteten Verbände von einer geringeren Bereitschaft auf Seiten der Teilnehmenden, für digitale Angebote zu zahlen. Hieraus ergibt sich eine Herausforderung der Finanzierung digitaler Angebote.

Die Umstellung auf digitale Lehre sowie die höheren Kosten wurden zum Großteil aus Eigenmitteln der Verbände und Organisationen finanziert. Andere Quellen der Finanzierung bildeten verschiedene Fördertöpfe für Digitalisierungsmittel sowie Pandemie-Entschädigungsfonds. Kleinere Mitgliedsorganisationen wurden von den Verbänden finanziell und personell unterstützt.

4.4 Teilhabe Geringqualifizierter

Eine weitere Herausforderung auf Seiten der Verbände, die sich negativ auf die Weiterbildungsteilhabe Geringqualifizierter auswirkt, bilden die zunehmende Marktorientierung und der wachsende Wettbewerb im Weiterbildungssektor.

> „Das ist eine Herausforderung, weil, es gibt private Anbieter, die enorme finanzielle Möglichkeiten haben, aber eben auch nur bestimmte Zielgruppen erreichen können, weil sie auch bestimmte Gebühren dann eben veranschlagen." (Interview02, Pos. 42)

Diese Entwicklung kann zur Folge haben, dass private Anbieter mit der Angebotskonzeption und -auswahl ökonomisch bessergestellte Gruppen fokussieren und entsprechend höhere Gebühren veranschlagen. Dies bildet einen weiteren Faktor, durch den Geringqualifizierten die Teilhabe an Weiterbildung erschwert wird. In diesem Zusammenhang berichten Verbände, dass sie mehr Unterstützung von Seiten der Politik benötigen, um die Kursgebührstrukturen aufrechtzuerhalten, dass der ökonomische Status nicht über die Weiterbildungsteilnahme entscheidet. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass die Teilhabe Geringqualifizierter durch Krisen stärker eingeschränkt wird, als es bei Hochqualifizierten der Fall ist, da die ökonomische Situation bzw. das Einkommen einen Zusammenhang mit dem Bildungsstand aufweist (Anger & Geis 2017: 45).

Aus unserem Sample gehen weitere Weiterbildungshemmnisse für die Zielgruppe hervor. Nämlich die unzureichenden technischen Kompetenzen und die technische Ausstattung auf Seiten der Teilnehmenden.

> „Denn wir sehen auf der anderen Seite das negative Zeichen. Das ist A) den notwendigen Zugang zu haben. Also da spreche ich jetzt eher von Hardware, von Bandbreite, von verfügbaren PC im Haushalt oder

> Laptop, aber darüber hinaus natürlich auch, ob sie ausreichend digitale Kompetenzen hatten, das überhaupt zu bedienen.“ (Interview01, Pos. 8)

Somit wird die Teilhabe Geringqualifizierter an digitaler Weiterbildung aufgrund fehlender Kompetenzen und Ausstattung stärker erschwert als die anderer Qualifikationsgruppen. Schon im Bildungsbericht Deutschlands wird auf die Gefahr hingewiesen, dass die Nutzung von und Zugang zu digitalen Medien ungleich in der Gesellschaft verteilt sind und vom Bildungsstand und dem sozialen Status abhängen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 297). Auch regionale Unterschiede lassen sich erkennen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 297), woraus eine strukturelle Ungleichheit basierend auf der digitalen Infrastruktur resultiert. Auch aus unserem Sample geht hervor, dass der Zugang zu Breitbandanschlüssen ungleich verteilt und ein Stadt-Land-Gefälle zu erkennen ist. Zudem entstehen Kosten für einen Glasfaseranschluss (Anschlussgebühr). Daraus resultieren strukturelle sowie finanzielle Ungleichheiten, die sich ebenfalls auf die Teilhabe an digitaler Weiterbildung auswirken.

4.5 Gering literalisierte Menschen

In der Gruppe der Geringqualifizierten lässt sich die Teilgruppe der gering literalisierten Menschen identifizieren, deren Weiterbildungsteilhabe in einem größeren Maße erschwert wurde. Gleichzeitig bildete die Gruppe schon vorher eine marginalisierte Gruppe in der Weiterbildung, deren Teilhabe durch den Digitalisierungsschub im Zuge der Corona-Pandemie nochmals erschwert wurde. Dahingehend wurden von den Verbänden in unserem Sample verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Erreichung der Zielgruppe zu verbessern und diesen auch weiterhin die niedrigschwellige Teilhabe an Weiterbildung zu ermöglichen. Eine Maßnahme war das verstärkte Lernen mittels Bildern sowie ikonographischen Systemen und weniger durch lexikalisch sprachgebundene Systeme. Ein Verband startete ein Modellprojekt in Kooperation mit einem Bundesland zu digitalen Grundbildungsangeboten. Im Rahmen dessen wurden Alpha-Kurse digitalisiert und mit entsprechender Unterstützung digital durchgeführt. Es wurden digitale Angebote zu neuen Thematiken wie dem Infektionsschutzgesetz in leichter Sprache konzipiert und durchgeführt. Ein förderlicher Aspekt für die Weiterbildungsteilhabe gering literalisierter Menschen ist das Vorhandensein von Angeboten in einem geschützten und bekannten Raum, weshalb während der Corona-Pandemie aufsuchende Grundbildungsangebote ausgebaut wurden. Die Verbände fordern eine weitere Reduzierung der Personenobergrenze für förderfähige Alpha-Kurse (während der Pandemie wurde die Mindestteilnehmerzahl von 8 auf 5 reduziert). Nach Ansicht eines Verbandes bedarf es einer Abschaffung der Mindestteilnehmerzahl, um allen eine Teilnahme an Grundbildungsangeboten zu ermöglichen.

4.6 Corona-Pandemie als Chance

Die Corona-Pandemie und der damit einhergehende Digitalisierungsschub im Weiterbildungssektor wurde von den Verbänden auch als Chance betrachtet. Bei der Digitalisierung von Angeboten sorgte die Pandemie für eine größere Offenheit und Flexibilität. Formelle Voraussetzungen der Weiterbildungsteilnahme wurden abgebaut, wie beispielsweise Präsenz als Voraussetzung, wodurch manche Gruppen besser durch Bildungsangebote erreicht wurden. Demgegenüber stehen aber auch Gruppen, die schlechter erreicht wurden. Es wurden neue Onlinekooperationen zwischen Weiterbildungsorganisationen ins Leben gerufen, im Rahmen dessen mehrere Organisationen gemeinsam digitale Angebote durchgeführt haben, wodurch diese auch über regionale Grenzen hinweg angeboten werden konnten. Dies führte zu einer größeren Angebotsauswahl für Adressat:innen von Bildung. Hieraus resultieren wiederum neue Fragen für die Verbände bezüglich der Teilnehmendenstatistik und der Mittelverteilung zwischen Mitgliedsorganisationen, die ein gemeinsames digitales Angebot anbieten. Die Corona-Pandemie führte zu neuen Lernbedarfen und Anliegen auf Seiten der Teilnehmenden. Daraus entwickelten sich neue Angebote zu Themen wie sozialer Isolation und sozialem Austausch sowie Angebote zur digitalen Aufklärung und dem sicheren Umgang mit dem Internet.

Aus unserem Sample geht hervor, dass im Zuge der Corona-Pandemie ein Kompetenzzuwachs auf Seiten der Lehrenden, Mitarbeitenden und Lernenden verzeichnet werden konnte. In der Literatur wird über eine Zunahme des selbstgesteuerten Lernens aus beruflichen Zwecken berichtet, weshalb Erwerbstätige im Jahr 2020 mehr zu beruflichen als zu privaten Zwecken lernten (Ehlert et al. 2021: 9; Kleinert et al. 2021: 2–3). Dementsprechend führte die Pandemie zu einer Zunahme der Nutzung digitaler Lernangebote zu beruflichen Zwecken. Vor allem in Berufen mit einer niedrigen Computernutzung wurde verstärkt digital gelernt, wodurch sich die Unterschiede der Nutzung digitaler Lernangebote zwischen Berufen mit hoher und mit niedriger Computernutzung verringert haben (Kleinert et al. 2021: 4). Diese Zunahme des digitalen selbstgesteuerten Lernens aus beruflichen Zwecken könnte mit der verstärkten Nutzung digitaler Technologien im Rahmen der Arbeit sowie auf die Reduzierung analoger Formate in der Weiterbildung zurückzuführen sein (Ehlert et al. 2021: 18; Kleinert et al. 2021: 6). Hierbei ist es interessant, ob es sich um kurzfristige Effekte aufgrund der gestiegenen Nutzung digitaler Technologien in der Arbeit handelt oder ob sich diese Entwicklung fortsetzt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Corona-Pandemie nicht nur als Krise, sondern auch als Chance begriffen werden kann. So lernten Menschen, auch Geringqualifizierte, mehr mittels digitaler Lernangebote und konnten einen Kompetenzzuwachs verzeichnen.

5 Fazit

Aus der Pandemie resultierten verschiedene Herausforderungen auf Seiten der Weiterbildungsanbieter. Die zentralen Herausforderungen bildeten die unzureichende technische Ausstattung der Organisationen sowie der Zielgruppe und fehlende digitale Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden. Diesen begegneten die Organisationen bzw. Verbände mit verschiedenen Maßnahmen, wie die Anschaffung technischer Ausstattung und die Professionalisierung bzw. digitale Schulung von Lehrkräften. Die daraus resultierenden Mehraufwände hatten zur Folge, dass digitale Angebote teurer waren als analoge. Finanziert wurde die Umstellung auf digitale Lehre hauptsächlich aus Eigenmitteln, kleine Mitgliedsorganisationen mussten von Verbänden unterstützt werden.

Die Teilhabe Geringqualifizierter an (digitaler) Weiterbildung wurde, während der Covid-19-Pandemie, auf verschiedene Weise stärker erschwert als die anderer Qualifikationsgruppen. Auf der Ebene der Weiterbildungsanbieter wurde deutlich, dass Anbieter, deren Angebote sich eher an Hochgebildete richteten, eine bessere digitale Infrastruktur und einen höheren Realisierungsgrad von Veranstaltungen aufwiesen. Die zunehmende Marktorientierung und der wachsende Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt haben zur Folge, dass private Weiterbildungsanbieter ökonomisch bessergestellte Gruppen in den Fokus der Angebotskonzeption nehmen, wodurch der ökonomische Status von größerer Bedeutung für die Weiterbildungsteilhabe wird. Somit bildet diese Entwicklung ebenfalls eine Einschränkung der Teilhabe Geringqualifizierter an Weiterbildung im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen, die aufgrund ihrer höheren Bildung auch ein höheres Einkommen besitzen. Auch aus der ungleichen Verteilung digitaler Kompetenzen und technischer Ausstattung resultierte eine erschwerte Erreichung der Zielgruppe. Gering literalisierte Menschen, als eine Teilgruppe der Geringqualifizierten, bildeten eine besonders vom Ausschluss bedrohte Gruppe, da eine mangelnde Grundbildung eine zusätzliche Hürde der Weiterbildungsbeteiligung bildet. Die Weiterbildungsverbände setzten verschiedene Maßnahmen um, um die Erreichbarkeit dieser Gruppe zu erhöhen, wie bspw. den Ausbau aufsuchender Angebote.

Insgesamt zeigt dieser Beitrag, dass die Covid-19-Pandemie die Teilhabe Geringqualifizierter im stärkeren Maß einschränkte, als das bei anderen Qualifikationsgruppen der Fall war. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Teilhabe Geringqualifizierter als weniger krisenfest gestaltet als die anderer Qualifikationsgruppen. Trotzdem bieten Krisen wie die Covid-19-Pandemie auch Chancen. So verbesserte sich die Erreichung mancher Gruppen aufgrund der Abnahme formeller Voraussetzungen der Weiterbildungsteilnahme (Präsenz als Kriterium). Durch die Ausweitung digitaler Weiterbildungsangebote sowie durch vermehrte Kooperationen zwischen Weiterbildungsorganisationen konnten neue Angebote über regionale Grenzen hinweg angeboten werden, wodurch

die Angebote mehr Adressat:innen von Bildung erreichen konnten und manche Angebote dadurch erst durchgeführt werden konnten. Aus der Covid-19-Pandemie resultierten neue Lernbedarfe und Anliegen, auf Basis derer neue Angebote zu neuen Themen konzipiert und durchgeführt wurden. Hier reagierten Weiterbildungsorganisationen sehr schnell und bedienten die neuen Bedarfe und Anliegen.

Literatur

Anger, C./Geis, W. (2017): Bildungsstand, Bildungsmobilität und Einkommen. Neue Herausforderungen durch die Zuwanderung. *IW-Trends*, 1. 2017. Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Jg. 44. Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Köln.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv media.

Barz, H./Tippelt, R. (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 323–340.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020.* Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Bonn: BMBF.

Christ, J./Koscheck, S./Martin, A./Ohly, H./Widany, S. (2021): *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter*. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2020. 1. Auflage 2021. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Ehlert, M./Kleinert, C./Vicari, B./Zoch, G. (2021): *Digitales selbstgesteuertes Lernen Erwerbstätiger in der Corona-Krise*. Analysen auf Basis der NEPS-Startkohorte 6. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

Faulstich, P. (1981): *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Sauerländer.

Gollob, S./Fleischli, M. Sgier, I. (2021): *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Weiterbildung*. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2020/2021). Zürich: SVEB.

Kleinert, C./Vicari, B./Zoch, G./Ehlert, M. (2021): *Wer bildet sich in Pandemiezeiten beruflich weiter? Veränderungen in der Nutzung digitaler Lernangebote während der Corona-Krise*. Bamberg: LifBi (NEPS Corona und Bildung. 7). Online verfügbar unter https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_7-Weiterbildung.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2022.

Mayring, P./Fenzl, T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Bauer, N. und Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS.

Mohajerzad, H./Fliegener, L./Lacher, S. (2022): Weiterbildung und Geringqualifizierung in der Digitalisierung – Ein Review zu Kontextfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter. *ZfW* 45, 565–588 (2022).
Seyda, S. (2019): *Wie die Digitalisierung genutzt werden kann, um Geringqualifizierte weiterzubilden: Handlungsempfehlung an Individuen, Unternehmen und Bildungsanbieter sowie die Bundesagentur für Arbeit*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
van Dijk, J. (2020): *The digital divide*. Cambridge: Polity.

Online-Weiterbildungsberatung – Kompetenzempfinden von Berater*innen

Karin Julia Rott, Tim Stanik

ABSTRACT: Im Zuge der Corona-Krise und der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen wurden vermehrt Angebote der Online-Beratung genutzt. Online-Beratung hat in der Erwachsenenbildung keine Tradition, es existieren weder feldspezifische Fortbildungsangebote noch Konzepte. Vor diesem Hintergrund werden in dem Beitrag die Ergebnisse einer Studie zum subjektiven Kompetenzempfinden von Kurs- und Weiterbildungsberater*innen in Bezug auf die Durchführung von Online-Beratungen dargestellt. Insgesamt kann das Kompetenzempfinden der Befragten als hoch beschrieben werden. Es deutet sich zudem ein Zusammenhang von der informellen Beschäftigung mit Themen der Online-Beratung und dem Kompetenzempfinden der Berater*innen an.

Schlagwörter: Weiterbildungsberatung, Online-Beratung, Befragung, Selbstwirksamkeit

1 Einleitung

Die Corona-Pandemie war nicht nur eine gesamtgesellschaftliche Krise, sondern auch für die organisierte Erwachsenenbildung mit großen Herausforderungen verbunden. Studien zeigen, dass einerseits Weiterbildungsaktivitäten aufgrund von Lockdowns und Hygienemaßnahmen deutlich zurückgegangen sind, was u. a. zu Finanzierungsproblemen bei den Einrichtungen führte. Andererseits war ein Digitalisierungsschub zu beobachten (Denninger & Käpplinger 2021: 170ff.). Zudem wurden durch das sogenannte Qualifizierungschancengesetz Fördermöglichkeiten von beruflichen Weiterbildungen auch während des Kurzarbeitergeldbezugs verbessert.

Weiterbildungsberatungen sind in diesem Kontext ein Unterstützungsinstrument für Personen und Unternehmen, deren Branchen von krisenbedingten Veränderungen betroffen sind. Ergebnisse des Adult Education Surveys belegen, dass Bedarfe an Informationen und Beratung in Weiterbildungsfragen seit

der letzten Erhebung um 15 Prozentpunkte gestiegen sind (von 24 % im Jahr 2018 auf 39 % im Jahr 2020). Hochrechnungen zeigen jedoch auch, dass über 18 Millionen der 18- bis 64-Jährigen ihre Beratungsbedarfe nicht befriedigen konnten, wobei nur 7 % eine persönliche Beratung in Anspruch nahmen (Bilger & Käpplinger 2022: 27f.). Während Beratungen über Weiterbildungsfragen vor der Corona-Krise fast ausschließlich Face-to-Face oder telefonisch angeboten worden sind, wurden aufgrund der coronabedingten Kontaktbeschränkungen auch Online-Angebote geschaffen (Blaich & Knickrehm 2021: 10f.).

Der vorliegende Beitrag greift diese Entwicklung auf und macht Online-Beratungskompetenzen zum Gegenstand einer empirischen Untersuchung. Dabei wird das Kompetenzempfinden mittels Selbstwirksamkeitserwartungen erfasst, die nach Schwarzer und Warner „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (2014: 662), beschreiben. Studien konnten u. a. positive Zusammenhänge zwischen hoher wahrgenommener Selbstwirksamkeit und Professionswissen sowie mit Beratungskompetenzen von Lehrkräften nachweisen (z. B. Hertel 2009). Überdies gibt es Belege, dass Selbsteinschätzungen das tatsächliche Handeln in bestimmten Kontexten besser vorhersagen können als eine Kompetenzerfassung (z. B. Bonnes et al. 2020: 84).

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst das Feld der Weiterbildungsberatung skizziert, Merkmale der Online-Beratung aufgezeigt und eine gegenstandstheoretische Verortung von Online-Beratungskompetenzen vorgenommen (2). Anschließend stellen wir das Design der Studie vor (3) und präsentieren erste Befunde der quantitativen Befragung (4). Abgeschlossen wird der Beitrag mit einer Diskussion der Ergebnisse und weiteren Forschungsperspektiven (5).

2 Weiterbildungsberatung im Kontext der Online-Beratung

Beratungen über Weiterbildungsfragen werden von unterschiedlichen Anbietern, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und in unterschiedlichen Formaten angeboten. So verbinden Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Kurswahlberatungen häufig einrichtungsbezogene Ziele, da diese z. B. der Öffentlichkeitsarbeit dienen oder eine den Vorkenntnissen entsprechende Kurswahl ermöglichen. Beratungen kommunaler Weiterbildungsberatungsstellen, der Kammern oder der Agenturen für Arbeit sollen hingegen neutrale Hilfestellungen bieten, um u. a. lebenslanges Lernen zu unterstützen oder Beteiligungsquoten von Geringqualifizierten zu erhöhen (Stanik 2015: 31ff.). Dabei lassen sich unterschiedliche Formate differenzieren: Während z. B. Lernberatungen Personen adressieren, die sich bereits in Lehr-/Lernprozessen befinden, werden Kurswahl-/Weiterbildungsberatungen vor dem Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen in Anspruch genommen. Ohne einen unmittelbaren Bezug zu konkreten Weiterbildungsmaßnahmen unterstützen Berater*innen in Kompetenzbilanzierungs-

beratungen dabei, informell und non-formal erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen (Schiersmann & Remmele 2004: 9ff.).

2.1 Online-Beratungsformate

Die Digitalisierung als gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozess hat auch auf Beratungen in der Weiterbildung einen Einfluss, da z. B. der Erwerb digitaler Kompetenzen für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe wichtiger wird oder sich Menschen über Weiterbildungsfragen mit Hilfe digitaler Medien informieren. Berater*innen nutzen digitale Tools in ihren Beratungen oder helfen Ratsuchenden, Weiterbildungsdatenbanken zu verwenden (Stanik 2015: 379). Einen weiteren Aspekt stellt die Prozessierung von Beratung mit Hilfe digitaler Medien dar (siehe Abb. 1).

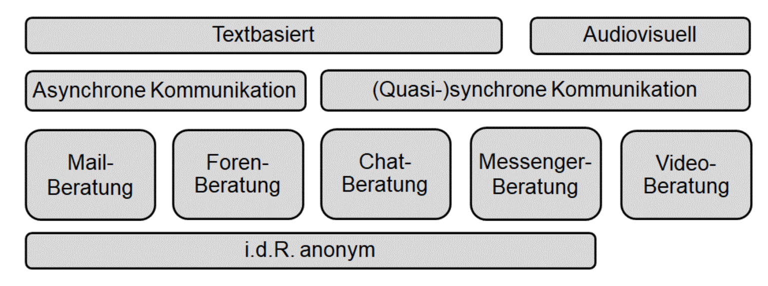


Abbildung 1: Formate der Online-Beratung, Quelle: Engelhardt 2021: 168

Online-Beratungsformate können danach differenziert werden, inwiefern sie textbasiert (Mails, Foren, Chats) oder audiovisuell (Messenger, Video) sind, ob sich die Kommunikation (quasi-)synchron oder asynchron vollzieht oder ob anonyme Beratungen möglich sind. Die Formate können sowohl untereinander als auch im Sinne von Blended-Counselling mit Face-to-Face-Beratungen verschränkt werden.

Mit digitalen Medien verändern sich nicht nur die Übermittlungskanäle, sondern es konstituieren sich neue „sozio-technische Systeme“ (Döring 2013: 424) mit spezifischen Merkmalen.

Im Folgenden fokussieren wir im Sinne einer minimalen Kontrastierung Mail-Beratungen (schriftbasiert, asynchron, Anonymität möglich, ältestes Format) einerseits und Video-Beratungen (audiovisuell, synchron, keine Anonymität möglich, jüngstes Format) andererseits. Online-Beratungen weisen insgesamt eine hohe Niederschwelligkeit auf, da diese ortsungebunden und Mail-Beratungen zusätzlich zeitungebunden durchgeführt werden können (Knatz & Dodier 2021: 40f.). Mail-Beratungen wird der weitere Vorteil zugeschrieben, dass die Schriftlichkeit Ratsuchende dabei unterstütze, sich reflexiv mit ihren Anliegen

auseinanderzusetzen und sie sich keiner direkten Interaktion stellen müssen (Hintenberger & Kühne 2009: 21). Mail-Kommunikation ist jedoch kanalreduziert, da non-verbale Kommunikationsmerkmale fehlen (Döring 2003: 149f.). Video-Beratungen sind zwar auch kanalreduziert, aufgrund der Wahrnehmungsmöglichkeit von Gestik und Mimik aber medial reichhaltiger (Silfverberg 2020: 6).

Für Online-Beratungen müssen technische Voraussetzungen (Mail-Adresse, Kamera, schnelle, stabile Internetverbindung) erfüllt werden. Zudem benötigen die Beteiligten eine hinreichend große Medienaffinität, um über komplexere Anliegen online zu kommunizieren. Die Beratungsanbieter müssen zudem die technischen Möglichkeiten zur Verfügung stellen und Datenschutzbestimmungen einhalten (Wenzel, Jaschke & Engelhardt 2020: 62).

2.2 Online-Beratungskompetenzen

Online-Beratungsformate spielten in der Weiterbildung bis zur Corona-Pandemie sowohl in der Praxis als auch im wissenschaftlichen Diskurs eine untergeordnete Rolle, wenngleich in institutionellen Selbstbeschreibungen von Beratungsangeboten Mail-Adressen als Kontaktmöglichkeiten angegeben sind. So findet sich im Qualitätsmodell des Nationalen Forums für Beratungen (nfb) (2014: 16) auch der Hinweis, dass fallangemessen auch „moderne Medien […] (E-Mail, Chat, Online-Beratung, soziale Medien)" für die Beratungen zu nutzen sind. Es fehlen jedoch Spezifikationen, was Fallangemessenheit bedeutet und wie diese in den unterschiedlichen Online-Beratungsformaten auszugestalten ist.

Eine explorative Analyse von Mail-Beratungen zeigt, dass das Potenzial des Formats nicht immer ausgeschöpft wird, da Ratsuchende vorschnell zu Face-to-Face-Beratungen veranlasst werden (Stanik & Maier-Gutheil 2018: 89). Dies könnte u.a. darauf zurückzuführen sein, dass knapp zwei Drittel der Beratungsfachkräfte in Bildung, Beruf und Beschäftigung (BBB) äußerten, dass sie selbst, ihre Kolleg*innen oder Vorgesetzte Vorbehalte gegenüber Online-Beratungen haben und atmosphärische und/oder methodische Einschränkungen sehen (Blaich & Knickrehm 2021: 19ff.). Evaluationen zur Video-Beratung in der Bundesagentur für Arbeit zeigen jedoch, dass über 90 % der Kund*innen das Format weiterempfehlen würden (BA 2021: 13).

Befasst man sich mit den Kompetenzanforderungen der Online-Beratung, fällt auf, dass im Kompetenzprofil des nfb in keiner der 17 Facetten digitale Kompetenzanforderungen beschrieben werden (Peterson et al. 2014). Bislang existieren auch keine spezifischen Konzepte oder Fortbildungen für Online-Beratungen in der Weiterbildung, sodass Angebote aus dem Feld der psychosozialen Beratung genutzt werden müssen. Ergebnisse eines narrativen Literaturreviews bezogen auf psychosoziale Online-Beratung und einer qualitativen Expert*innenbefragung aus dem Kontext der Erwachsenenbildung zeigen, dass zwischen formatübergreifenden und -gebundenen Kompetenzanforderungen zu

differenzieren ist und dass diese auf einer medienbezogenen Ausgestaltung allgemeiner Beratungskompetenz basieren (Stanik & Rott 2021: 199).

Berater*innen müssen die Bereitschaft haben, sich kontinuierlich formatübergreifend mit digitalen Medien auseinanderzusetzen, diese für ihre Beratungen zu nutzen und nicht als Surrogate wahrzunehmen. Hierzu sind formatübergreifendes Wissen über Spezifika des Einsatzes der Online-Kommunikation für Beratung und des Datenschutzes sowie technische Kompetenzen notwendig. Berater*innen sollten in der Lage sein, auch digital eine beraterische Beziehung zu den Ratsuchenden aufzubauen und Strategien für Verknüpfungen mit Face-to-Face-Beratungen haben (Eichenberg & Kühne 2014: 196ff.; Engelhardt 2018: 73ff.; Stanik & Rott 2021: 195f.).

Bei Mail-Beratungen werden professionelle Lese- und Schreibkompetenzen hervorgehoben. Erstere sind notwendig, um schriftliche Anliegendarstellungen in ihrer Komplexität zu erfassen, und letztere, um Antworten adressat*innengerecht zu formulieren. Dabei müssen Berater*innen bereit sein, auch schriftlich Beratungsinterventionen zu nutzen und nicht bloß Informationen zu vermitteln (Knatz & Dodier 2021: 40f.; Stanik & Rott 2021: 196f.). Im Hinblick auf Video-Beratungen benötigen Beratungsfachkräfte ein Bewusstsein über die Kanalreduzierung des Mediums sowie Kompetenzen, um Ratsuchenden bei technischen Schwierigkeiten zu helfen. Zudem müssen Einblicke in die Lebenswelten und -stile der Ratsuchenden reflektiert werden. Berater*innen sollten auch in der Lage sein, weitere digitale Medien in Video-Beratungen prozessadäquat einzubinden (Engelhardt & Engels 2021; Stanik & Rott 2021: 195f.).

Diese skizzierten Anforderungen und die fehlenden weiterbildungsspezifischen Konzepte waren Ausgangspunkt, um den Fragen nachzugehen, welches Kompetenzempfinden Berater*innen in der Weiterbildung im Hinblick auf Online-Beratung im Allgemeinen sowie im Hinblick auf Mail- und Videoberatungen im Besonderen haben und inwiefern sie sich mit dem Thema Online-Beratung auseinandersetzen.

3 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Um das Kompetenzempfinden von Online-Beratungskompetenzen der Berater*innen in BBB zu erfassen, wurde eine standardisierte Online-Befragung von Mitte Februar bis Ende Mai 2022 durchgeführt. Der Link zur Umfrage wurde von beraterischen Berufsverbänden, Netzwerken, Kammern, Ausbildungseinrichtungen etc. über deren E-Mail-Verteiler weitergeleitet. So konnten (angehende) Weiterbildungs-, Bildungsprämien-, ProfilPASS-, Studien-, Bildungs- und Berufsberater*innen erreicht werden.

Insgesamt haben 961 Personen die Umfrage geöffnet, von denen 515 Berater*innen den Fragebogen vollständig bearbeitet haben (Ausfülldauer ca. 16,5 min). Es konnte eine heterogene Stichprobe generiert werden, von der in

diesem Beitrag die Substichprobe von Berater*innen im Mittelpunkt steht, die Weiterbildungs- und/oder Kurswahlberatungen anbieten (60,5 %, n=607).

Im Vergleich zu den anderen befragten Berater*innen ist in der Teilstichprobe (n=367) der Frauenanteil ähnlich hoch (77,4 %; andere: 76,3 %). Der Anteil der Befragten, die derzeit eine Ausbildung bzw. Studium absolvieren, ist deutlich geringer (8,4 %, andere: 30,0 %) und das Durchschnittsalter höher (49,5 Jahre; andere: 40,6 Jahre). Zudem ist der Anteil der Berater*innen, die mindestens ein Format der Online-Beratung (85,5 %) anbieten, höher als bei den anderen (77,9 %), wobei ein größerer Anteil Mail-Beratungen (64,9 %; andere: 50,4 %) und ein etwas geringerer Video-Beratungen durchführt (65,1 %; andere: 68,8 %). Durchschnittlich haben die Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen 15,5 Jahre Berufserfahrung (andere: 12,1 Jahre).

Neben soziodemografischen Angaben, Aspekten zur Tätigkeit, zur Aus- und Weiterbildung im Bereich der Beratung sowie dem Weiterbildungsverhalten und den -bedarfen bezüglich der Themen Online-Beratung und Digitalisierung (u. a. in Anlehnung an Blaich & Knickrehm 2021) wurden die Berater*innen um die Einschätzung ihrer Online-Beratungskompetenz gebeten. Diese wurden mit einer selbstentwickelten Skala (Online-Beratungskompetenz: α=.872) mittels Selbstwirksamkeitserwartungen (SW) in Bezug auf Anforderungen der Online-Bildungsberatung befragt. Die Skala gliedert sich in drei empirisch und theoretisch herausgearbeitete Bereiche (Stanik & Rott 2021) mit jeweils acht Items:

- SW Mail-Beratung (α=.748): z. B. *Ich kann mich schriftlich in Mail-Beratungen so ausdrücken, dass mich Ratsuchende unabhängig von Alter, Bildungshintergrund etc. verstehen können*.
- SW Video-Beratung (α=.801): z. B. *Ich verfüge über ausreichend technische Fähigkeiten, um Ratsuchende mittels Video-Kommunikation gut zu beraten*.
- SW Online-Beratung, medienübergreifend (α=.743): z. B. *Ich bin in der Lage, Ratsuchende bei technischen Problemen bezüglich digitaler Kommunikation zu unterstützen*. (Rott & Stanik, in Vorbereitung)

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen wurden als Kontrollkonstrukt ebenfalls erfasst (Jerusalem & Schwarzer 1999). Um Bezüge zwischen Online-Beratungskompetenz und allgemeiner Beratungskompetenz bzw. medienbezogenen Kompetenzen herzustellen, wurden zudem die vier Facetten *Berater*innen -Skills*, *Einschätzung der Ratsuchenden1*, *Orientierung* und *Beziehungsgestaltung* des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz (Schwanzer & Frei 2014) in sprachlich leicht adaptierter Form sowie die Subskalen *General*, *Communicate*, *Safe application* und *Solve problems* des ICT Self-Concept Scale (Schauffel et al. 2021) eingesetzt. Aus Gründen der Einheitlichkeit und um die

1 In der ursprünglichen Skala wird die Bezeichnung Klient verwendet. Da es im Kontext von Beratungen in BBB üblicher ist von Ratsuchenden zu sprechen, wurden die Bezeichnungen in den entsprechenden Items angepasst.

Bearbeitung trotz der Vielzahl eingesetzter Skalen und der damit verbundenen langen Ausfülldauer möglichst einfach zu gestalten, wurde für alle Skalen eine vierstufige Antwortskala verwendet (von *(1) trifft gar nicht zu* bis *(4) trifft voll und ganz zu*), ähnlich wie sie im Selbstkonzept der Beratungskompetenz genutzt wird (Schwanzer & Frei 2014).

4 Ergebnisse

Bei den eingesetzten Skalen fällt auf, dass diese bei den Befragten sehr hohe Mittelwerte aufweisen, wobei diese bei den Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen sogar etwas höher sind (siehe Tabelle 1). Je höher die Mittelwerte, desto besser schätzen sich die Befragten im jeweiligen Konstrukt ein, nur in der Facette *Einschätzung der Ratsuchenden* müssen die Werte umgekehrt interpretiert werden.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der abgefragten Skalen getrennt nach Berater*innen, die Weiterbildungs- und Kurswahlberatung anbieten, und anderen Berater*innen (Skala von (1) trifft gar nicht zu bis (4) trifft voll und ganz zu)

	Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen (n=312–339)		**andere Berater*innen (n=202–221)**	
	Mittelwert	**SD**	**Mittelwert**	**SD**
Online-Beratungskompetenz**	3,24	,444	3,15	,396
SW Mail-Beratung**	3,16	,506	3,01	,490
SW Video-Beratung	3,31	,518	3,25	,504
SW Online-Beratung*	3,28	,473	3,19	,471
Berater*innen-Skills**	3,24	,502	3,03	,586
Einschätzung der Ratsuchenden[1]	2,02	,607	2,11	,646
Orientierung**	3,49	,405	3,35	,398
Beziehungsgestaltung**	3,39	,529	3,23	,549
ICT SC: General	3,26	,687	3,24	,666
ICT SC: Communicate	3,33	,598	3,27	,617
ICT SC: Safe Application**	2,91	,689	2,74	,660
ICT SC: Solve Problems	2,72	,798	2,66	,766
Allgemeine Selbstwirksamkeit**	3,16	,410	3,03	,395

[1]Diese Skala ist negativ gepolt.

[*]Die beiden Gruppen unterscheiden sich auf dem Niveau von 0,05 signifikant.

[**]Die beiden Gruppen unterscheiden sich auf dem Niveau von 0,01 signifikant.

Bei der deskriptiven Analyse aller Skalen sind die Mittelwerte der Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen höher als bei den anderen Berater*innen. Jedoch ist dies nur für einige (Teil-)Facetten signifikant, z. B. bei der Online-Beratungskompetenz (t(532)=2,433; p=,008, *d*=,426). Nach Cohen (1988: 40) ist die Effektstärke als gering bis mittel zu interpretieren.

Bei Betrachtung der Subfacetten sind bei der *SW Mail-Beratung* (t(532)=3,432; p<,001, *d*=,500) und der medienübergreifenden *SW Online-Beratung* (t(517)=2,087; p=,018, *d*=,472) die Gruppenunterschiede mit einer mittleren Effektstärke signifikant, jedoch nicht bei der *SW Video-Beratung* (t(521)=1,343; p=,090). Auch beim Selbstkonzept der allgemeinen Beratungskompetenz können signifikante Unterschiede der beiden Gruppen in den Facetten *Berater*innen-Skills* (t(558)=4,673; p<,001, *d*=,537), *Orientierung* (t(541)=3,906; p<,001, *d*=,623) und *Beziehungsgestaltung* (t(541)=3,510; p<,001, *d*=,537) mit einer mittleren Effektstärke (Cohan 1988: 40) festgestellt werden. Bezogen auf die Einschätzung des ICT-Selbstkonzepts differieren Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen lediglich in der Facette *Safe Application* signifikant von den anderen Berater*innen (t(517)=2,760; p=,003, *d*=,678). Die Effektstärke dieses Unterschieds ist nach Cohen (1988) als mittel bis groß zu interpretieren. Auch bei der Einschätzung der *allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen* unterscheiden sich Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen signifikant mit einer kleinen Effektstärke von den übrigen Berater*innen (t(513)=3,692; p<,001, *d*=,404).

Die Weiterbildungsbeteiligung der Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen beträgt für non-formale Fortbildungen in den letzten zwei Jahren 81,7 Prozent (andere: 76,7 %). Informell haben sich in diesem Zeitraum 92,4 Prozent dieser Gruppe mit Themen der Online-Beratung und Digitalisierung beschäftigt. Die Anteile liegen im Vergleich zu den anderen Berater*innen (87,9 %) etwas höher, wobei sich nur bei der informellen Beschäftigung mittels eines Welch-Tests ein signifikanter Unterschied mit kleiner Effektstärke zeigt (t(547,33)=1,765; p=,039, *d*=,291). Etwa die Hälfte der Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen (50,8 %) sowie knapp 40 % der anderen Berater*innen (39,4 %) beschäftigen sich regelmäßig mit den Themen Online-Beratung und Digitalisierung. Hier zeigt der Welch-Test einen signifikanten Gruppenunterschied mit einer mittleren Effektstärke (t(452,34)=2,574; p=,005, *d*=,497). Die Teilnahme an thematisch spezifischen non-formalen Fortbildungen korreliert jedoch nicht mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Online-Beratungskompetenz (Spearmans ρ=.054), der SW Mail- und der SW Video-Beratung. Nur bei der Selbsteinschätzung der medienübergreifenden SW Online-Beratung lässt sich eine geringe Korrelation mit der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung zur Online-Beratung feststellen (Spearmans ρ=.128). Dahingegen korreliert Online-Beratungskompetenz sowie deren drei Subfacetten gering bis mittel mit informeller Beschäftigung über digitale Beratungsthemen (Spearmans ρ=.150–194).

5 Diskussion und Ausblick

Pandemiebedingt wurden Beratungsanliegen in Online-Settings verlagert, sodass viele Berater*innen in BBB hier (erste) Erfahrungen sammeln konnten (Blaich & Knickrehm 2021: 36f.). Im Hinblick auf das Kompetenzempfinden ist festzuhalten, dass dieses in allen erhobenen Konstrukten hoch ist, wobei es bei den Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen stärker ausgeprägt ist als bei Berater*innen anderer Formate. Dabei ist auffällig, dass sich keine Gruppenunterschiede in der SW Video-Beratung abbilden, jedoch in der SW Mail-Beratung und der medienübergreifenden SW Online-Beratung. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass der Anteil der Berater*innen, die Video-Beratung anbieten, in beiden Gruppen in etwa gleich hoch war, der Anteil derer, die Mail-Beratung anbieten, bei den Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen jedoch deutlich höher. So könnte ein regelmäßiges Anbieten von Mail-Beratung zu einem stärker ausgeprägten Kompetenzempfinden führen.

Die Video-Beratung ist auf den ersten Blick der Face-to-Face-Beratung am ähnlichsten, da synchron und audiovisuell interagiert wird. Dies könnte auch erklären, warum die Selbstwirksamkeit der Berater*innen in diesem Format am stärksten ausgebildet ist, wohingegen es größere Unterschiede des Face-to-Face-Settings zur textbasierten asynchronen Mail-Beratung gibt bzw. hier das Kompetenzempfinden am geringsten ausgebildet ist.

Mittelpunkt weiterer Forschung sollte es sein, zu untersuchen, ob ausschließlich die Erfahrung mit einem bestimmten Online-Beratungsformat, die Berufserfahrung allgemein oder auch Aus- und Weiterbildungen für die zwischen den Gruppen gefundenen Unterschiede verantwortlich sind. Ebenso bleibt zu untersuchen, inwiefern die Ausprägung der Selbsteinschätzung der allgemeinen Beratungskompetenz (Schwanzer & Frei 2014) und der medienbezogenen Kompetenzen (Schauffel et al. 2021) mit denen der Online-Beratungskompetenz interagieren. Die hier vorgestellten Ergebnisse deuten auf einen stärkeren Einfluss des allgemeinen beraterischen Kompetenzempfindens hin, da sich die Proband*innen nicht nur hinsichtlich der Online-Beratungskompetenz, sondern auch in drei der vier Facetten der allgemeinen Beratungskompetenz unterscheiden. Schließlich wäre auch mit Hilfe eines noch zu entwickelnden Kompetenztests zu prüfen, wie stark die Zusammenhänge der Selbsteinschätzungen und den gemessenen Online-Beratungskompetenzen sind (vgl. Stanik & Rott 2021: 199).

Weiterbildungs- und Kurswahlberater*innen weisen deskriptiv zwar eine etwas höhere themenspezifische Weiterbildungsbeteiligung als die anderen befragten Berater*innen auf, allerdings lassen sich hier durch informelle Auseinandersetzung mit den Themen Online-Beratung und Digitalisierung kleine Gruppenunterschiede feststellen. Zudem deuten die signifikanten Korrelationen zwischen der informellen, themenspezifischen Weiterbildung und der eingeschätzten Online-Beratungskompetenz auf einen Zusammenhang der beiden Konstrukte hin. An anderer Stelle (Rott & Stanik, in Vorbereitung) kann gezeigt

werden, dass die Teilnahme an Fortbildungen zu Themen der Online-Beratung negativ mit dem Kompetenzempfinden korreliert. Diesbezüglich können zwei Hypothesen angestellt werden: Erstens fühlen sich Personen, die entsprechende Fortbildungen besuchen, unsicherer als jene, die sich hier nicht fortbilden. Zweitens wird in Fortbildungen auch für die Komplexität der Online-Beratung sensibilisiert.

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass Berater*innen in der Weiterbildung ihre Online-Beratungskompetenzen hoch einschätzen und sich diese regelmäßig informell mit Themen der Online-Beratung auseinandersetzen. Im Rahmen weiterer Auswertungen soll herausgearbeitet werden, inwiefern die geäußerten Weiterbildungsbedarfe im Zusammenhang mit Besuchen bisheriger Fortbildungen und der Einschätzung der Online-Beratungskompetenzen stehen. Schließlich soll die Erhebung in 5 Jahren wiederholt werden, um die Einschätzung von Online-Beratungskompetenzen vor dem Hintergrund der weiteren Etablierung digitaler Beratungsangebote wie auch der Entwicklung spezifischer Konzepte und Fortbildungen zu beleuchten. So gab die Corona-Krise einen Anstoß für die Online-Beratung in der Weiterbildung, die jedoch auch ohne weitere Kontaktbeschränkungen ihren Platz in der Beratungslandschaft haben wird.

Literatur

Bilger, F./Käpplinger, B. (2022): Veränderte Strukturen der Weiterbildungsberatung in der Corona-Krise. *dvb-forum, 61*(1), 25–30. DOI: 10.3278/DVB2201W025.

Blaich, I./Knickrehm, B. (2021): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in der Corona-Pandemie – Forschungsbericht zur Befragung des dvb*. Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e. V. (dvb). https://dvb-fachverband.de/wp-content/uploads/2021/10/Forschungsbericht_zur_Befragung_des_dvb_Script_2_2021.pdf

Bonnes, C./Leiser, C./Schmidt-Hertha, B./Rott, K.J./Hochholdinger, S. (2020): The relationship between trainers' media-didactical competence and media-didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media in training. *International Journal of Training and Development* 24 (1), 74–88. https://doi.org/10.1111/ijtd.12171.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2021): *Erprobung „Online-Lotse“. Erfahrungsbericht 2018–2020*. Unveröffentlicht.

Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Denninger, A./Käpplinger, B. (2021): COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)* (44), 161–176. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40955-021-00190-7.pdf

Döring, N. (2013): Modelle der Computervermittelten Kommunikation. In: R. Kuhlen, W. Semar, W. & D. Strauch (Hrsg.): *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation: Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis* (S. 424–430). De Gruyter.

Eichenberg, C./Kühne, S. (2014): *Einführung Onlineberatung & -therapie. Grundlagen, Interventionen und Effekte digitaler Medien.* Utb.

Engelhardt, E. (2018): *Lehrbuch Onlineberatung.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Engelhardt, E. (2021). Onlineberatung – Beratungskompetenzen in einer digitalen Welt. In: S. Erbring, J. Fischer (Hrsg.): *Zukunft der Beratung* (5. Sonderband Sozialmagazin) (S. 165–174). Beltz Juventa.

Engelhardt, E./Engels, S. (2021): Einführung in die Methoden der Videoberatung. e-beratungsjournal.net, *17*(1), 9–27. https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2021/06/engelhardt_engels.pdf

Hertel, S. (2009): *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung. Kompetenzmodellierung.* Waxmann.

Hintenberger, G./Kühne, S. (2009): Veränderte mediale Lebenswelten um Implikationen für Beratung. In: G. Hintenberger, S. Kühne (Hrsg.): *Handbuch Online-Beratung. Psychosoziale Beratung im Internet* (2. Aufl.) (S. 13–24). Vandenhoeck & Ruprecht.

Knatz, B./Dodier, B. (2021): *Mailen, chatten, zoomen: Digitale Beratungsformen in der Praxis.* Klett-Cotta.

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V. (nfb) (2014): *Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.* wbv. DOI: 10.3278/6004444w

Petersen, C. M./Schiersmann, C./Weber, P. (2014): *Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. wbv. https://doi.org/10.3278/6004445.

Rott, K. J./Stanik, T. (in Vorbereitung): Ein Instrument zur Messung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Online-Beratungskompetenzen in Bildung, Beruf und Beschäftigung.

Schauffel, N./Schmidt, I./Peiffer, H./Ellwart, T. (2021): *ICT Self-Concept Scale (ICT-SC25). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS).* https://doi.org/10.6102/zis308_exz

Schiersmann, C./Remmele, H. (2004): *Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme.* Baltmannsweiler.

Schwanzer, A. D./Frei, S. (2014): Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *7*(1), 64–92. https://doi.org/10.25656/01:14749

Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* Freie Universität Berlin.

Schwarzer, R.,/Warner, L. M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, *2*, (S. 662–678). Waxmann.

Silfverberg, M. (2020): Welche Chancen und Risiken ergeben sich durch den Einsatz videogestützter Kommunikationstechniken in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung aus Sicht von Beratungspersonen bei ask! e-beratungsjournal.net *Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, 16*(1), 1–15. https://www.eberatungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/01/silfverberg.pdf

Stanik, T. (2015): *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion.* Peter Lang.

Stanik, T./Rott, K. (2021): Online-Kompetenzen für die Bildungsberatung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs, J. Wahl (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 189–203). wbv.

Stanik, T./Maier-Gutheil, C. (2018): Online-Beratung – Formate, Anforderungen, Befunde. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 30, 73–93. https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.02.X

Wenzel, J./Jaschke, S./Engelhardt, E. (2020): Krisenberatung am Telefon und per Video in Zeiten von Corona. e-beratungsjournal.net. *Zeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, 16*(1), 46–66. http://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/04/wenzel_et_al.pdf

Auswirkungen der Digitalisierung auf die territoriale Organisation und regionale Verbundenheit von Weiterbildungsanbietern

Eine Analyse am Beispiel von Verbänden und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz[1]

Matthias Rohs, Sophie Lacher

ZUSAMMENFASSUNG: Die Covid-19-Pandemie bewirkt einen Digitalisierungsschub der Weiterbildungsangebote in öffentlich geförderten, gemeinwohlorientierten Weiterbildungseinrichtungen. In diesem Zusammenhang ist eine Ausweitung der Angebote über die bestehenden räumlichen Zuständigkeitsbereiche der Weiterbildungsanbieter zu beobachten. Vor diesem Hintergrund behandelt die hier vorgestellte Forschungsarbeit die Frage, ob die Digitalisierung des Weiterbildungsangebots zu einer Entgrenzung räumlicher Bezüge und damit zu eine Krise für das Territorialprinzip führt, d. h. die regionale Verbundenheit und geregelte sozialräumliche Zuständigkeit von Anbietern. Dazu wurden jeweils zwei Einrichtungen sowie die Landesverbände der Volkshochschulen und der Evangelischen Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz befragt. Die Ergebnisse bestätigen die formulierte Annahme nicht. Vielmehr wird die Digitalisierung als Chance der Qualitätsverbesserung für regionale Zielgruppen gesehen. Aufgrund der dynamischen Entwicklung der Digitalisierung sind die Ergebnisse aber nur als regionale Momentaufnahme zu betrachten, woraus sich die Notwendigkeit einer breiteren und langfristigeren Erforschung ableiten lässt.

Stichworte: Weiterbildungsanbieter, Corona, Digitalisierung, Regionalität, Raum

1 Die Forschungsarbeit wurde bereits in Rohs und Lacher (2023) vorgestellt. Der hier vorliegende Beitrag beschreibt darüber hinaus das methodische Vorgehen und geht umfassender und detaillierter auf die Ergebnisse ein.

Einleitung

Die Kontaktbeschränkungen als Folge der Covid-19-Pandemie wirkten als „Beschleuniger und Katalysator“ (Käpplinger et al. 2021: 6) der Digitalisierung. So wurden im Durchschnitt 16 % aller Weiterbildungsangebote von Präsenz- auf Online-Formate umgestellt, wobei es deutliche Unterschiede zwischen (Fach-) Hochschulen und Akademien (43 %) sowie Volkshochschulen (VHS) (3 %) gab. Der Umfang an Online-Veranstaltungen betrug dabei bei VHS insgesamt 5 % und bei (Fach-)Hochschulen und Akademien 55 % (Christ et al. 2021, Stand August 2020). Insgesamt zeigte sich somit ein enger Zusammenhang zwischen dem bestehenden Umfang an Online-Angeboten und dem Zuwachs in diesem Bereich, wobei die vorliegenden Daten die Gesamtauswirkungen der Pandemie noch nicht vollständig abbilden. Als Folge der Virtualisierung der Angebote wurden u. a. bei den VHS die Chance zur Adressierung neuer, überregionaler Zielgruppen sowie einer Intensivierung der Kooperation mit anderen Anbietern gesehen bzw. auch ergriffen (Rohs 2020). Diese Entwicklung stellt für die VHS, aber auch gemeinwohlorientierten Weiterbildungsanbietern in der Trägerschaft von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen, Verbänden oder Vereinen (im Folgenden unter gemeinwohlorientierte Anbieter zusammengefasst) das bisher leitende *Territorialprinzip* in Frage. Darunter wird die territoriale Abgrenzung regionaler Zuständigkeiten auf Ebene von Bundesländern, aber auch anderen räumlichen Strukturen verstanden (Klemm & Repka 2021: 59; Köck 2021; Sgodda 2021). So sind die rund 900 VHS in Deutschland gemäß dem Bildungsföderalismus in Landesverbände strukturiert, die wiederum für die Einrichtungen in den einzelnen Kommunen (Landkreise bzw. Verbandsgemeinden) zuständig sind[2]. Die Weiterbildung der konfessionellen Träger (katholische und evangelische Kirche) ist ebenfalls über Länder und Bistümer/Diözesen bzw. Landeskirchen, Kirchenkreise und -gemeinden strukturiert. Dieser räumliche Bezug, welcher durch die öffentliche Förderung und damit verbundenen regionalen Interessen gestärkt wird, führt dazu, dass gemeinwohlorientierte Weiterbildungsanbieter sich bei ihrer Programmgestaltung und Angebotsausrichtung an den Weiterbildungsbedarfen vor Ort orientieren. Gleichzeitig kann daraus auch ein besonderer Bezug zu den Menschen im Zuständigkeitsbereich der Einrichtungen abgeleitet werden. Daran anschließend wird das Territorialprinzip im Rahmen des Beitrages wie folgt definiert:

> *Das Territorialprinzip umfasst die regionale Zuständigkeit der Verbände und Weiterbildungsanbieter aufgrund von vertraglichen und/oder gesetzlichen Regelungen, aber auch Vereinbarungen mit Kooperationspartnern oder innerhalb eines Verbandes. Darüber hinaus können eine wahrgenommene moralische Verantwortung für die Weiterbildung vor*

2 https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/landesverbaende/index.php

Ort sowie eine emotionale Verbundenheit mit den Menschen in der Region von Bedeutung sein.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag mithilfe einer qualitativen Interviewstudie zwei Forschungsfragen:

1. Wie wirkt sich die Zunahme der Online-Angebote auf das Territorialprinzip der Volkshochschulen und gemeinwohlorientierten Weiterbildungsanbieter aus?
2. Welche Folgen haben die Auswirkungen dieses Wandels für einzelne Einrichtungen und Verbände sowie Zielgruppen?

In Hinblick auf diese Fragestellungen werden zunächst die Hintergründe für die raumbezogenen Organisations- und Angebotsstrukturen nachgezeichnet, bevor das Forschungsdesign sowie die zentralen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden.

Hintergründe raumbezogener Organisations- und Angebotsstrukturen

Raumbezogene Strukturen der Weiterbildung lassen sich zunächst *rechtlich* vor dem Hintergrund der föderalen Bildungsgesetzgebung resp. landesgesetzlicher Regelungen zur Steuerung der Programmatik, Organisation, Finanzierung und Qualität von Weiterbildung begründen (Grotlüschen & Haberzeth 2018). Indem die Einrichtungen und Verbände den jeweiligen rechtlichen Regelungen des Landes verpflichtet sind (Territorialprinzip im rechtlichen Sinne; Reimer 2022) sowie ein breites Bildungsangebot für alle Zielgruppen anbieten, erhalten sie eine Finanzierung der Weiterbildungseinrichtungen bzw. ihrer Angebote. Die öffentlichen Zuwendungen durch Gemeinden, Kreise und Länder machen dabei ca. ein Drittel (35 %) der Gesamtfinanzierung der VHS aus (Stand 2019), wobei die kommunalen Zuschüsse 2017 ca. ein Fünftel der Einnahmen ausmachten und gegenüber den projektorientierten Bundesmitteln an Relevanz verloren haben (Reichart et al. 2021: 90). Allerdings ist die Gesamtstruktur der VHS heterogen, indem sie „sich in ihrer Organisationsstruktur, ihrer juristischen Rechtsform, ihrer Größe, ihrer Finanzierung, ihrer Förderbedingungen, ihrer kommunalen Anbindung und ihrer einsetzbaren Ressourcen unterscheiden“ (Klemm & Repka 2021: 64). Dadurch variieren der Umfang kommunaler Finanzierungsmittel, trotz der Landesvorgaben, sowie die Arbeitsweise hinsichtlich der Abhängigkeit von kommunalen Vorgaben stark zwischen den einzelnen Einrichtungen. Bei der evangelischen Erwachsenenbildung (EEB) wurden für 2020 ca. 38 % der Einnahmen über öffentliche Mittel generiert, wobei im Durchschnitt ca. 15 % kommunalen Ursprungs sind[3] (DIE & DEAE 2022). Diese Mischfinanzierung

3 Dabei bestehen große Unterschiede zwischen der kommunalen Finanzierung in den Bundesländern.

ermöglicht dabei auch Spielräume, deren Ausgestaltung in Bezug auf die Akquise von regionalen und überregionalen Teilnehmenden bisher unerforscht ist.

Aus den kommunalen bzw. landesbezogenen Zuwendungen ergibt sich damit auch eine *ökonomisch* begründete räumliche Bindung, indem die regionalen Angebote Voraussetzung für eine marktunabhängige (kommunale) Grundfinanzierung eines Teils der gemeinwohlorientierten Anbieter ist. Damit allein ist aber die regionale Orientierung nicht zu erklären. Wie oben bereits angedeutet, handelt es sich auch um Zuständigkeiten, indem bestehende oder geschaffene Strukturen Territorien (z. B. auch innerhalb größerer Verbände) zwischen den Anbietern aufteilen oder aber durch die physische Präsenz markiert werden, wobei Landesgrenzen aufgrund der Fördermittel eine besondere Relevanz besitzen (Bernhard-Skala 2019: 05–5). Innerhalb bundesweit operierender Weiterbildungsanbieter sind diese regionalen Strukturen daher auch als *organisationales* Element der physischen Präsenz zu verstehen, über das Zuständigkeiten und Einzugsgebiete resp. Märkte räumlich zugewiesen und durch die Anbieter bedient werden. Durch die physische Präsenz und die enge Bindung an die jeweilige Region ergeben sich auf der einen Seite eine besondere Kenntnis der Zielgruppen und deren Bedarfe[4] sowie regionale Kooperationen und Netzwerke, wodurch Marktvorteile für die Anbieter vor Ort entstehen. Gleichzeitig sind mit der (besseren) Erreichbarkeit von Präsenzangeboten für die Teilnehmenden sowie der Bekanntheit bei potenziellen Adressat*innen weitere Vorteile für die Anbieter vor Ort verbunden. So befindet sich in jeder Raumordnungsregion in Deutschland mindestens eine VHS (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 210). Diese regionale Präsenz wird daher auch marktwirtschaftlich als *„Unique Selling Point (USP)“* (Schöll 2021: 54; Hervorhebung im Original) der VHS betrachtet und hat damit auch einen ökonomischen Nutzen.

Aus der regionalen Zuständigkeit sowie dem gemeinwohlorientierten Ansatz einer „Bildung für alle“ (Süssmuth & Eisfeld 2018: 764) ergibt sich darüber hinaus eine starke Verantwortung und Identifikation der öffentlich geförderten Einrichtungen mit der Region. Sie sind dabei nicht nur als Marktakteure zu betrachten, sondern in die Regional- und Kommunalentwicklung eingebunden und übernehmen spezifische Funktionen, z. B. im Kontext der sozialen Integration (ebd.). Diese „Kommunalität – die enge Beziehung zum Gemeinwesen – ist für die Volkshochschulen ein konstitutives Merkmal ihrer Identität“ (DVV 2011: 18) und berührt damit auch eine *emotionale regionale Verbundenheit.*

Die (notwendige) Digitalisierung, d. h. die Umstellung der Präsenzveranstaltungen auf Online-Angebote während der Corona-Pandemie, stellt(e) diese Ausrichtung auf die physische Begegnung und die territoriale Abgrenzung der Einzugs-, Zuständigkeits- und Verantwortungsgebiete und damit ein wichtiges Merkmal der Identität der gemeinwohlorientierten Weiterbildungsanbieter sowie

4 Auf die Relevanz regionaler Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung und -bedarfe wird immer wieder hingewiesen (vgl. Martin, Schoemann & Schrader 2021).

ihrer hauptamtlichen Mitarbeitenden in Frage. Gleichzeitig wurde in den Online-Angeboten eine Chance gesehen, neue Zielgruppen auch überregional zu erreichen, die digitalen Bildungsangeboten offener gegenüberstehen als die Zielgruppen vor Ort. Dabei boten sich vor allem für die Einrichtungen Vorteile, welche schon über eine gute Ausstattung und/oder umfangreiche Erfahrungen bei der Erstellung und dem Angebot von Online-Veranstaltungen verfügten. Aber auch kleinere Einrichtungen konnten und können in Nischenbereichen bundesweit Teilnehmende akquirieren (Schneider 2021: 56). In diesem Zusammenhang haben daher auch überregionale Kooperationen an Relevanz gewonnen: „Längst haben die Volkshochschulen erkannt, dass sie von der gemeinsamen Vermarktung gerade im Online-Bereich profitieren, weil sie so überregional oder gar bundesweit Teilnehmende akquirieren können“ (Maier & Rohs 2020: 41).

Die Verlagerung der Angebote in den virtuellen Raum stellte und stellt sich damit als janusköpfig für die Anbieter heraus: Auf der einen Seite bietet sich die Chance auf neue Teilnehmende und überregionale Kooperationsmöglichkeiten – was den Ressourceneinsatz optimiert und die Stärken großer Verbände betont. Auf der anderen Seite können sich mögliche Ungleichheiten zwischen den Anbietern (innerhalb der Verbände) ausweiten sowie neue Konkurrenzsituationen um Teilnehmende und Kursleitende entstehen. Darüber hinaus befinden sich die Anbieter dann (unter Vernachlässigung ihrer regionalen Vorteile) in einem verstärkten Wettbewerb mit großen, kommerziellen und etablierten Anbietern im Online-Bereich (Schöll 2021: 54).

Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, ob angesichts der Digitalisierung von einer grundsätzlichen Krise des Territorialprinzips in der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung ausgegangen werden kann, welche die Entwicklung neuer Strukturen innerhalb der Verbände erfordert. Dazu werden im Folgenden die Erkenntnisse der empirischen Studie dargelegt.

Methodisches Vorgehen

Aufgrund fehlender Vorarbeiten zur Thematik wird für die methodische Umsetzung ein explorativ-qualitativer Forschungsansatz gewählt. Als Forschungsdesign wurde dazu eine Einzelfallstudie mit zwei Einheiten (embedded single case study) gewählt (Yin 2009). Als kontextuelle Einheit und damit als Fall wurde das Bundesland Rheinland-Pfalz (RLP) gewählt, welches bezüglich der landesspezifischen Weiterbildungsgesetzgebung einheitlich ist. Die Wahl dieses Bundeslandes unterlag dabei keinen weiteren Auswahlkriterien, sondern stellte nur eine Eingrenzung des Falls dar, der über die rechtlichen Rahmenbedingungen hinaus auch die Wahrscheinlichkeit der Ähnlichkeit anderer Kontextfaktoren erhöht und dabei gleichzeitig groß genug für eine gewünschte Varianz der Untersuchungseinheiten ist. Gleichzeitig war hier ein leichterer Feldzugang gegeben. Bei den Untersuchungseinheiten wurde sich für die Volks-

hochschulen und die evangelische Erwachsenenbildung entschieden. Dabei handelt es sich um die beiden größten Einrichtungen der Erwachsenenbildung in RLP – gemessen an der Anzahl der Weiterbildungsangebote (Statistisches Landesamt RLP 2017: 7). Beide Anbieter zeichnen sich durch eine starke regionale Orientierung aus, werden jedoch in unterschiedlichem Maße finanziell durch öffentliche Mittel (direkt) gefördert. Zudem sind die Strukturen für digitale Weiterbildungsangebote, soweit bekannt, bei den Volkshochschulen stärker ausgeprägt. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Ausgangsbedingungen, welche mögliche Einflussfaktoren und deren Zusammenhänge im Umgang mit dem Spannungsverhältnis von Territorialität und zunehmender Digitalisierung des Angebots erschließen lassen.

Für die Datenerhebung wurden zwischen März und Mai 2022 sechs leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews (PZI) mit einer Dauer von 41 bis 72 Minuten geführt. PZI „zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000). Als konkrete Interviewpartner*innen wurden jeweils auf der Leitungsebene hinsichtlich der VHS auf Verbandsebene ein*e Vertreter*in des Landesverbandes Rheinland-Pfalz (VHS RLP) interviewt. Auf Ebene der Einrichtungen wurden zwecks der Kontrastierung ein*e Vertreter*in einer ländlichen VHS in kommunaler Trägerschaft (KVHS) und einer städtischen VHS in der Organisationsform eines Vereins (VHS Stadt) befragt, um rechtliche, organisatorische und umweltbezogene Aspekte zu berücksichtigen. Hintergrund ist, dass „die Organisationsformen und damit verbundene Fragen der (Un)Abhängigkeit von kommunalen Strukturen und Freiheiten der Verwendung der Finanzmittel […] eine wichtige Rolle [spielen]“ (Rohs 2020: 29), wodurch davon ausgegangen werden kann, dass die KVHS abhängiger von kommunalen Vorgaben hinsichtlich der Ausgaben der Finanzmittel ist als die als Verein organisierte VHS Stadt. Außerdem wurde ein*e Vertreter*in der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft Rheinland-Pfalz (ELAG) sowie zwecks Kontrastierung Leitungspersonal einer städtischen (EEB Stadt) und einer ländlichen (EEB Land) Einrichtung interviewt. Diese weisen ebenfalls unterschiedliche Organisationsformen auf, wodurch, ähnlich wie bei den VHS, von einer unterschiedlichen Abhängigkeit von Kirchenkreisen und Landeskirchen hinsichtlich der Verwendung der Finanzmittel ausgegangen werden kann.[5] Die Durchführung der Interviews auf Verbands- und Einrichtungsebene diente dazu, das mögliche Bedeutungsspektrum der Auswirkungen der Digitalisierung auf das Territorialprinzip auf den Ebenen der Bundesländer sowie der Kommune zu erfassen. Nach der Datenerhebung wurden die Interviews anschließend mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Dafür wurde ein deduktiv-induktives Kategoriensystem erarbeitet, indem

5 Aufgrund der Zusicherung der Anonymität für die Interviewpartner*innen wird auf eine genaue Nennung der Organisationsformen verzichtet.

die Hauptkategorien im ersten Schritt der Auswertung einerseits aus der Forschungsfrage abgeleitet wurden sowie induktiv mithilfe initiierender Textarbeit am Material entwickelt wurden (Kuckartz 2018: 101). Nach dem Codieren des gesamten Materials mit diesen Hauptkategorien im ersten Codierprozess wurden induktive Subkategorien am Material gebildet (ebd.: 102ff.). Mit diesen ausdifferenzierten Kategorien wurde im zweiten Codierprozess das komplette Material erneut codiert (ebd.: 110f.).

Darstellung der Ergebnisse

Hinsichtlich des ersten Teils der ersten Forschungsfrage *[Wie wirkt sich die Zunahme der Online-Angebote auf das Territorialprinzip der Volkshochschulen und gemeinwohlorientierten Weiterbildungsanbieter aus?]* zeigt sich grundsätzlich, dass Online-Angebote von allen Befragten als fester Bestandteil des Programms gesehen werden (VHS RLP, Pos. 45; ELAG, Pos. 40; EEB Land, Pos. 24; EEB Stadt, Pos. 95; KVHS, Pos. 48; VHS Stadt, Pos. 14). Gleichzeitig wird der Präsenzbetrieb als „*normal*" (ELAG, Pos. 40) betitelt und betont, dass der Wunsch nach Bildungsangeboten vor Ort bestehen bleibt (EEB Land, Pos. 104; KVHS Pos. 92–93). Ein Lösungsansatz wird daher in hybriden Angeboten gesehen (VHS Stadt, Pos. 63; ELAG, Pos. 40). Diesem Format wird ein Potenzial für die Zukunft der Angebote vor Ort zugeschrieben: *„Da sehe ich halt den innovativen Mehrwert und auch nur den einzigen Weg, wie man in Zukunft da noch gut aufgestellt ist.*" (VHS Stadt, Pos. 103) Die ländlichen Einrichtungen sehen hierin v. a. einen Vorteil, da eine Teilnahme trotz langer Fahrtwege oder Wetterextreme gerade auch älteren Menschen ermöglicht werden kann (EEB Land, Pos. 34). Die städtischen Einrichtungen betonen den Mehrwert des Hybridformates hinsichtlich der angespannten Parkplatzsituation, aber auch der Vermeidung der Nutzung des ÖPNV (VHS Stadt, Pos. 103). Deutlich wird damit, dass die *Flexibilität v. a. für die Teilnehmenden vor Ort* angestrebt wird (ELAG, Pos. 40, 63–64; EEB Stadt, Pos. 39; EEB Land, Pos. 34; KVHS, Pos. 18; VHS Stadt, Pos. 14). Auch weitere Vorteile der Digitalisierung (z. B. durch ortsunabhängige Gewinnung von *„Koryphäen"* (VHS RLP, Pos. 14) als Dozierende für Spezialthemen) werden v. a. hinsichtlich der *Qualitätssteigerung der Angebote vor Ort* wertgeschätzt (ebd.; EEB Stadt, Pos. 39). Zudem werden die Potenziale zur Erreichung neuer Zielgruppen (Rohs 2020: 18f.) v. a. vor Ort gesehen und weniger in einer überregionalen Dimension (ELAG, Pos. 45–46; EEB Stadt, Pos. 8–10; EEB Land, Pos. 34; KVHS, Pos. 48; VHS Stadt, Pos. 14).

Als weitere Entwicklung der Digitalisierung wird die Verstärkung der Kooperationen, auch im Onlineformat, genannt, wobei diese v. a. innerhalb der Anbieter (VHS bzw. EEB) erfolgen (VHS RLP, Pos. 25, 32; KVHS, Pos. 70; VHS Stadt, Pos. 59; EEB Land, Pos. 84). Dabei wird die Identifikation mit dem jeweiligen Träger hervorgehoben: *„Also, diese Community der VHS-Familie,*

die ist wichtig, glaube ich, für die Kooperation.“ (VHS RLP, Pos. 32) Der überregionale Austausch erfolgt mit dem Ziel der *Verbesserung des Angebots für regionale Zielgruppen* (VHS RLP, Pos. 118; EEB Land, Pos. 82). Der regionale Bezug wird dabei auch damit begründet, *„uns schon jetzt nicht gegenseitig ins Gehege zu kommen“* (KVHS Pos. 36) sowie alle Angebote auch realisieren zu können, indem die Mindestteilnehmendenzahlen zur Kursdurchführung eher erreicht werden können (KVHS Pos. 34). Insgesamt zeigt sich, dass *das Territorialprinzip nicht in Frage gestellt wird* bzw. sich nicht in einer „Krise“ zu befinden scheint: *„Also, ich denke tatsächlich, dieses Prinzip haben wir dadurch nicht-, wir haben es [das Territorialprinzip, A.d.V.] effektiver gemacht, wir haben es besser gemacht (...)“* (VHS RLP, Pos. 40).

Auch wenn der territoriale Bezug nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird, zeigen sich doch bezüglich des zweiten Teils der ersten Forschungsfrage [*Welche Aspekte des Prinzips werden in Frage gestellt?]* einige Veränderungen. So wird zum einen die rein regionale Werbestrategie über das Programmheft thematisiert. Durch das veränderte Suchverhalten der Adressat*innen bei einer größeren Angebotsbreite auf dem Weiterbildungsmarkt wird eine überregionale Werbestrategie notwendig, da die Adressat*innen digitale Wege zur Auffindung des Angebotes nutzen (z. B. über Suchmaschinen). Diese Suchstrategien sind jedoch von der Region unabhängig. Passen die Anbieter ihre Werbestrategien entsprechend an, um das Angebot auch durch überregionale Suchmaschinen gut auffindbar zu machen, birgt dies wiederum Konflikte mit dem Territorialprinzip bzw. kommunalen Regelungen (KVHS, Pos. 62) sowie den Adressat*innen vor Ort (VHS Stadt, Pos. 69). Bundeslandbezogene Suchmaschinen wie die Online-VHS Sachsen (Klemm & Repka 2021) wurden vom VHS-Landesverband RLP zwar diskutiert, dann jedoch abgelehnt und stattdessen eine Empfehlung für die VHS ausgesprochen, die bundesweite Suchmaschine *vhs-Kursfinder6* zu nutzen, auch um Konkurrenz zwischen verschiedenen VHS-Plattformen zu vermeiden (VHS RLP, Pos. 85, 92). Lösungen wie die VHS Sachsen als *„Graswurzelbewegung“* (VHS RLP, Pos. 140) werden aber als wertvolle Erfahrung beschrieben, indem erkannt wurde *„(...), dass ich damit auch ganz viele Möglichkeiten habe, mein Programm aufzuwerten“* (VHS RLP, Pos. 140). Die VHS Stadt sieht die Entwicklung einer Online VHS als *„ganz wichtige[n] strategische[n] Schritt“* (VHS Stadt, Pos. 79) und regionale Beispiele als Vorbilder, *„denen man sich anschließen kann“* (ebd.). Gleichzeitig wird ein Finanzierungsproblem genannt und betont, dass die Verantwortung für die Entwicklung einer solchen Plattform beim Deutschen Volkshochschulverband liege (VHS Stadt, Pos. 83). Die Leitung der EEB Stadt berichtet von einer Unübersichtlichkeit der Plattformen und steht einer weiteren Plattform daher eher skeptisch gegenüber (EEB Stadt, Pos. 73; 77). Trotzdem werden auch Chancen einer überregionalen Vermarktung erkannt, um überregionale Teilnehmende zu akquirieren (EEB Stadt, Pos. 75).

6 https://www.volkshochschule.de/kursfinder.php

Chancen und Risiken werden dabei im Spanungsfeld einrichtungsbezogener Kompetenzen diskutiert:

> *„Weil es ist ja im Wesentlichen Marketing, was da dahinter liegt (...) Und dann kann es schon sein, wie gesagt, wenn das jemand gut kann und diese Mechanismen beherrscht, dass der auf einmal einen ganz großen Zulauf hat und dass es aber auch Leute oder Gemeinden gibt, die dann sagen ‚ne, das können wir gar nicht' und die verabschieden sich dann ganz von der Bildungsarbeit und nehmen diesen Konkurrenzkampf dann gar nicht erst auf. Ich sehe viele Chancen da drin, aber ich sehe schon auch Gefahren da drin. Und das muss man halt glaube ich auch mal thematisieren und diskutieren."* (ELAG, Pos. 36)

Gleichzeitig ließen sich bei Onlineangeboten nach den Erfahrungen der Einrichtungen v. a. bei den Adressat*innen vor Ort eine verringerte Zahlungsbereitschaft (EEB Land, Pos. 89–88; EEB Stadt Pos. 59) sowie veränderte Zugänge bzw. Schwerpunkte bei der Wahl des Angebots (EEB Stadt, Pos. 73) feststellen. Daher gestaltet sich die Realisierung des regionalen Bildungsauftrages bei themenzentrierten Online-Veranstaltungen schwieriger (EEB Stadt, Pos. 12), da eine Nachhaltigkeit der Anmeldungen in Frage gestellt wird: *„Zumal mein Eindruck auch ist, (...) dass Leute, die jetzt von aus überregionalen Bezügen kommen, die sind dann auch sehr stark themenfixiert. Denen ist dann auch bald egal, wer das Thema anbietet."* (EEB Stadt, Pos. 18) Als weitere Problematik wird die Vernachlässigung der soziale Komponente und der Weiterbildungseinrichtung als Begegnungsstätte in der Kommune bei Onlineangeboten genannt (EEB Land, Pos. 34, 36; VHS Stadt, Pos. 27). Auch Aspekte der territorial ausgerichteten Finanzierungsstrukturen bergen Probleme. So sind die Finanzierung bzw. Umrechnung und Abrechnung von digitalen Angeboten an gesetzliche Regelungen geknüpft (ELAG, Pos. 30). Darüber hinaus weist die Administration überregionaler digitaler Aktivitäten hinsichtlich der Abrechnung sowie der Erfassung der Teilnehmenden für die verpflichteten Statistiken noch fehlende angepasste Regelungen auf (KVHS, Pos. 77–78; 88). Insgesamt ergibt sich so – trotz einer grundsätzlich bestehenden regionalen Orientierung – ein ungeklärtes Spannungsfeld *„von den Möglichkeiten, die das Internet bietet, bis zu den Beschränkungen vor Ort als regionale, lokale Bildungseinrichtungen (...)"* (VHS Stadt, Pos. 23). Dabei nehmen die Einrichtungen den aktuellen Umfang der überregionalen Teilnehmenden als gering wahr, weshalb bisher noch kein Problembewusstsein bzw. Konflikte mit den öffentlichen Geldgebenden entstanden sind (EEB Stadt Pos. 18; EEB Land, Pos. 32; KVHS, Pos. 44–46).

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage *[Welche Folgen haben die Auswirkungen dieses Wandels für einzelne Einrichtungen und Verbände sowie Zielgruppen?]* zeigt sich auf Einrichtungsebene zum einen, dass die Formatwahl immer in Reflexion mit der Zielsetzung erfolgt. So werden z. B. Angebote der

politischen Bildung, die einerseits häufig Schwierigkeiten bei der Erreichung der Mindestteilnehmendenzahlen aufweisen, deren Reichweite aber andererseits durch die gesellschaftsrelevanten Themen als wichtig erachtet wird, eher im Onlineformat angeboten, da so mehr Personen in der Region erreicht werden können (EEB Land, Pos. 28; VHS Stadt, Pos. 14). Zentral ist hierbei *„dieser Wille, wir wollen so viele wie möglich erreichen, da ist das das, was trägt"* (VHS RLP, Pos. 50). Weitere Folgen der digitalen Entwicklungen bedingt der beschleunigte Generationenwechsel bei den Teilnehmenden und Adressat*innen durch den pandemiebedingten Digitalisierungsschub, wodurch ein erweiterter Wirkungskreis der „Bildung für alle" entsteht (VHS RLP, Pos. 101; ELAG, Pos. 45–46; EEB Stadt, Pos. 89, 101; EEB, Land Pos. 92). Hierbei bildet sich ein Spannungsfeld, indem einige Teilnehmende durch die digitalen Angebote verloren, andere aber hinzugewonnen werden (EEB Land, Pos. 36; KVHS, Pos. 20). Die Einrichtungen lösen dies, indem sie Innovationen immer mit Rücksicht auf die Zielgruppen und deren Bedürfnisse vor Ort realisieren (VHS Stadt, Pos. 65, 81). In Hinblick auf die Dozierenden zeigen sich durch die Digitalisierungstendenzen ebenfalls neue Möglichkeiten, indem ein überregionaler *„Markt für Dozierende"* (KVHS, Pos. 32) entsteht. So kann auch die Attraktivität der Einrichtungen gesteigert werden, indem Dozierende Konzepte an mehreren Einrichtungen umsetzen können, was aber neue rechtliche Regeln für die Dozierenden erfordert (VHS RLP. Pos. 68, Pos. 115–116; VHS Stadt, Pos. 17; EEB Stadt, Pos. 95).

Auf Verbandsebene zeigt sich, dass diese eine *Mittlerfunktion zwischen den Geldgebenden (Landeskirchen / Ministerien) bzw. Fördertöpfen und den Einrichtungen* einnehmen (ELAG Pos. 2, 3–4, 30 bzw. VHS RLP, Pos. 82). So schaffen die Verbände landesweite Regelungen für neu entstehende Problemstellungen und koordinieren organisatorische Veränderungsprozesse (VHS RLP 70, 115–116). Gleichzeitig verfolgen sie das Ziel der Förderung der Chancengleichheit zwischen den Einrichtungen im Rahmen der digitalen Transformation, indem sie Investitionen in die jeweilige Infrastruktur tätigen (VHS RLP Pos. 145; ELAG Pos. 51–52), Modellprojekte, z. B. hinsichtlich der Werbestrategie (landesweiter Instagram-Kanal) umsetzen (VHS RLP, Pos. 83) oder Kurskonzepte für Online-Angebote entwickeln, die auch durch weniger digitalisierte Einrichtungen umgesetzt werden können (VHS RLP, Pos. 112–113). Die *Verbände fungieren dabei als „Knotenpunkt*" (VHS RLP, Pos. 82) für neue Entwicklungen, indem sie zentrale Ansprechpartner für die Einrichtungen sind sowie Unterstützung durch *„Beratung und Workshop-Angebote"* (ELAG, Pos. 50) bieten. Daher wirken die Verbände in der digitalen Transformation als Impulssetzer, Innovator sowie Begleiter des Transformationsprozesses auf regionaler Ebene. Sie schaffen die Struktur für Veränderungsprozesse, Arbeitskreise, Weiterbildungen, Vernetzung und Kooperationen bzw. Nutzung von Synergien (VHS RLP, Pos. 31–32; ELAG, Pos. 48). Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass die Rolle der Verbände durch die digitalen Entwicklungen gestärkt wird (vgl. Alke 2022; Widany et al. 2022), indem sie neue bzw. erweiterte Aufgaben übernehmen und dadurch auch

strategische Rahmenbedingungen und Infrastrukturen *für die* digitalen Angebote der Einrichtungen schaffen.

Resümee

Insgesamt stellen die Ergebnisse heraus, dass sich das Territorialprinzip durch die Zunahme der Online-Angebote nicht in einer Krise zu befinden scheint. Stattdessen konzentrieren sich die Einrichtungen eher stärker auf ihren regionalen Auftrag und ihre Zuständigkeit vor Ort. Die ortsnahen, bedarfsgerechten Angebote als Alleinstellungsmerkmal werden nach Einschätzungen der befragten Einrichtungen und Verbände durch die Digitalisierung sogar aufgewertet. Im Rahmen des Samples sind dabei eine starke Orientierung der Einrichtungen an den Landesverbänden (LV) anstatt eigens initiierte „*Graswurzelbewegungen*" (VHS RLP, Pos. 140) erkennbar. Dies könnte einerseits an Effekten der sozialen Erwünschtheit der Interviewaussagen liegen, andererseits aber auch die Dynamik der Entwicklungen verdeutlichen, aufgrund derer die Einrichtungen eine Orientierungsinstanz suchen. Die LV fungieren dabei als Unterstützer der digitalen Transformation, die auf der Rechtsebene der Bundesländer die Notwendigkeit an überregionaler Kooperation und Vernetzung bedienen (z. B. vhs dehemm im Saarland, vhstoHuus in Schleswig-Holstein oder online vhs Sachsen; Gnahs 2021: 12) und damit an Steuerungsrelevanz gewonnen haben (vgl. Alke 2022). Dieser Befund ist zum einen dadurch zu erklären, dass der Anteil der Online-Angebote insgesamt gewachsen, aber gerade bei den gemeinwohlorientierten Anbietern nach dem Lockdown noch relativ gering ist. So weisen die befragten Einrichtungen aktuell noch kein Problembewusstsein für überregionale Teilnehmende auf, da deren Umfang so gering ist, dass sie den regionalen Geldgebern keine Rechenschaft hierzu schuldig sind. Gleichzeitig hat sich die Zielsetzung und der Auftrag der Anbieter nicht verändert und ist weiterhin auf das regionale Umfeld und die entsprechenden Zielgruppen fokussiert. Dem entgegen steht ein Rückgang der kommunalen Förderung, welche im Rahmen fortlaufender Krisen und Finanzierungsbedarfe (z. B. Umwelt- und Energiekrise) kaum wachsen dürfte. Darüber hinaus wurden im Zuge der Corona-Pandemie die personellen und technischen Voraussetzungen für ein Online-Angebot geschaffen, welches zunehmend auch auf Akzeptanz bei den Zielgruppen stößt und die Chancen für das Erreichen neuer Zielgruppen bietet. Insofern ist aktuell zwar eine konzeptionelle und strategische Richtung zu erkennen, bei der die Digitalisierung vor allem zur Flexibilisierung und Qualitätssteigerung regionaler Angebote genutzt wird, dennoch ist auch zu erwarten, dass gerade mit Hybridangeboten und der Möglichkeit zur Online-Teilnahme an Präsenzveranstaltungen Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden, welche auch die einfache Einbindung überregionaler Zielgruppen ermöglichen. So scheint es vielmehr eine Frage der individuellen regionalen

Rahmenbedingungen (z. B. Zielgruppen, kommunale Förderung) sowie der Rechtsform und Finanzierung und der sich daraus ergebenden Strategie der einzelnen kommunalen Anbieter, wo der jeweilige Fokus gelegt wird. Eine weitere Differenzierung der Anbieter auch innerhalb eines Verbands ist damit möglich – auch wenn deren grundsätzliche Ausrichtung am Gemeinwohl erhalten bleibt.

Die vorliegende explorative Forschungsarbeit zeigte somit auf, dass das Territorialprinzip aktuell zwar noch leitend ist, die Entwicklungen z. B. hinsichtlich von Weiterbildungsplattformen und der Regionalität der Teilnehmenden aber dynamisch und stetige Anpassungen anhand der Rahmenbedingungen (Finanzierung, Abhängigkeiten von der Kommune etc.) notwendig sind. Dadurch wird der Bedarf an einer Anschlussforschung mit einem größeren Sample und unterschiedlich finanzierten und organisierten Einrichtungsformen unter der Berücksichtigung weiterer Bundesländer deutlich, die auch schon Lösungen erproben, um einen Erkenntnisfortschritt zur Zukunft des Territorialprinzips zu erreichen. Dabei werden auch Fragen der Kooperation, der Rolle der LV und einzelner Einrichtungen, der finanziellen Ausstattung einzelner Einrichtungen im Spiegel multipler Krisen sowie die Weiterentwicklung des Online-Angebotes zentral bei der Eruierung sein, ob sich der Trend der vorliegenden Studie fortsetzt oder das Territorialprinzip an Relevanz verlieren wird.

Literatur

Alke, M. (2022): Governance digitaler Plattformen in der Weiterbildung. *HBV,* 72(2), 21–32.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020.* wbv.

Bernhard-Skala, C. (2019): Unterhalb der Netzwerke – Anbieterorganisationen von Erwachsenenbildung als ProduzentInnen von Region. erwachsenenbildung.at, 35/36, 05-1–05-8.

Christ, J./Koscheck, S./Martin, A./Ohly, H./Widany, S. (2021): *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter.* Bundesinstitut für Berufsbildung.

DIE & DEAE (2022): *Weiterbildungsstatistik*. Verfügbar unter: http://www.deae.de/Archiv/Statistik/Statistik2020/DEAE_Statistik_Standard_BRD_BJ2020.pdf [19.10.2022].

DVV (Hrsg.) (2011): *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Deutscher Volkshochschul-Verband.

Gnahs, D. (2021): Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung. *HBV*, 71(2), 10–18.

Grotlüschen, A./Haberzeth, E. (2018): Weiterbildungsrecht. In: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 543–563). Springer VS.

Käpplinger, B./Ehses, C./Dust, M. (2021): Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung. *HBV,* 71(2), 5–9.

Klemm, U./Repka, M. (2021): Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. *HBV*, 71(2), 58–67.

Köck, C. (2021): Irgendwo, irgendwie, irgendwann? – Überlegungen zur Präsenz (in) der Volkshochschule. *HBV*, 71(3), 85–92.

Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse* (4. Auflage). Beltz Juventa.

Maier, U./Rohs, M. (2020): Volkshochschulen im Krisenmodus oder Corona als Chance?: Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz. *weiter bilden*, 27(4), 39–41.

Martin, A./Schoemann, K./Schrader, J. (2021): *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019.* wbv.

Reichart, E./Christ, J./Denzl, E. (2021): Anbieter und Angebot in der Weiterbildung. In: S. Widany, E. Reichart, J. Christ, N. Echarti (Hrsg.): *Trends der Weiterbildung* (S. 66–145). wbv.

Reimer, E. (2022): *Territorialitätsprinzip*. In: Staatslexikon online, Verfügbar unter: https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Territorialit%C3%A4ts-prinzip [07.11.2022]

Rohs, M. (2020): *Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz.* Technische Universität Kaiserslautern.

Rohs, M./Lacher, S. (2023): Ist das Territorialprinzip am Ende? Fragen zur Rolle der Region im digitalen Zeitalter. *forum erwachsenenbildung* 56(1), 42–44.

Schöll, I. (2021): Entgrenzung, Dematerialisierung und Amazonisierung. *weiter bilden,* 28(4), 53–56.

Sgodda, R. (2021): Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven. *HBV* , 71(2), 41–49.

Schneider, N. (2021): Wie geht's weiter? VHS post Corona – ein Diskussionspapier. *weiter bilden,* 28(1), 55–56.

Statistisches Landesamt RLP (2017): *Statistische Berichte. Weiterbildung 2016.* Statisches Landesamt Rheinland-Pfalz.

Süssmuth, R./Eisfeld, K. H. (2018): Volkshochschule. In: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 763–784). Springer VS.

Widany, S./Reichart, E./Echarti, N./Hoenig, K. (2022): Das digitale VHS-Angebot im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. *ZfW*. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00223-9

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 1(1), Art. 22, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228 [19.10.2022].

Yin, R. (2009): *Case Study Research* (4. Auflage). Sage.

V. Krise und Politik

Politische Erwachsenenbildung und Protestbewegungen

*Die erwachsenenbildnerische Rezeption der „Fridays For Future"- und der „Querdenker*innen"-Bewegung*

Martin Haselwanter

In sozialen Bewegungen und Protestkulturen wie „Fridays For Future" (FFF) oder den „Querdenker*innen" bündeln sich oft ähnlich einem seismografischen Ausschlag die Reaktionen vieler Einzelner auf als krisenhaft erlebte und erkannte gesamtgesellschaftliche oder politische Problemlagen, Fragen oder Entwicklungen (Hafeneger 2021: 162). Durch ihr Agieren versuchen die Protagonist*innen dieser Bewegungen u. a. Aufmerksamkeit für die monierten Zustände zu generieren und zu multiplizieren (ebd.: 163), die in ihren Augen unzureichenden oder „falschen" Gegenmaßnahmen seitens der (politisch) Verantwortlichen anzuprangern bzw. diese „ins Tun zu bringen" und selbst aktiv „Lösungen" zu entwickeln, anzubieten und auch umzusetzen. Die Beschäftigung der Aktivist*innen mit den jeweiligen Sachverhalten bedeutet auch, dass sie sich oftmals mit Wissensbeständen intensiv auseinandersetzen. So entsteht in Protestbewegungen – und dies ist die Grundannahme dieses Beitrags – ein eigener Umgang mit Wissen.[1]

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie die politische Erwachsenenbildung in Österreich, zu deren Kernaufgaben zweifelsohne auch die Auseinandersetzung mit Protestbewegungen zählt, mit diesen umgeht. Wie sieht die Rezeption der FFF- und der Querdenker*innen-Bewegung, den öffentlich präsentesten Protestbewegungen der letzten Jahre, aus? Und was bedeutet dies für eine Erwachsenenbildung in Krisenzeiten? Ausgangspunkt der Beantwortung dieser Fragen ist die These, dass in der Relevanzsetzung spezifischen Wissens durch die Bewegungen eine Antwort für die jeweilige Rezeption zu finden ist.[2]

---

1 An dieser Stelle herzlichen Dank an Jörg Dinkelaker, Maria Stimm, Daniel Burghardt, Bernd Lederer und Laura Rosinger für die Anregungen.

2 Die Fokussierung auf Wissen soll die Plausibilität anderslautender Begründungsmöglichkeiten, die u. a. in politischen Positionierungen, im medialen Diskurs oder auch in der Unterschiedlichkeit der Protestmilieus zu finden sind, keinesfalls in Abrede stellen.

Beginnen möchte ich meine Ausführungen mit einer Analyse von Dokumenten (Glaser 2013: 366f.) von drei für die politische Erwachsenenbildung in Österreich relevanten Einrichtungen (bzw. Bereichen). Im Anschluss wird der jeweils stark gemachte Wissensbegriff der beiden Protestbewegungen anhand von Literatur und Dokumenten herausgearbeitet und nach einer Reflexion des Verhältnisses von Bildung und Wissen mit Kontext politischer Erwachsenenbildung diskutiert.

Drei Beispiele erwachsenenbildnerischer Rezeption

Die wohl bedeutendste Organisation politischer Erwachsenenbildung in Österreich ist die „Österreichische Gesellschaft für politisc*he Bildung“ (ÖGPB)*. Zu einer ihrer Hauptaufgaben zählt die jährliche Vergabe von Projektförderungen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung.[3] Die Ausschreibungstexte der ÖGPB, mit denen Projekteinreichungen eingeworben werden, sind damit für viele Organisationen handlungsleitend und für die Frage nach der Rezeption der Protestbewegungen seitens der politischen Erwachsenenbildung aufschlussreich.

FFF fand in der Ausschreibung für das Jahr 2020 Erwähnung: Mit dem Verweis auf die Klimastreiks von FFF hieß es dort: „Vor allem junge Menschen weisen auf die drastischen Folgen der Klimakrise hin und fordern politische Verantwortliche auf, endlich zu handeln.“ Angelehnt an die Zielsetzungen der Bewegung wird darüber hinaus gefragt, wie politische Erwachsenenbildung Klimagerechtigkeit als eigenen Inhalt vermitteln könne. (ÖGPB, k. D.b) Die Ausschreibung für das Jahr 2021 „Krise – Katastrophe oder Chance auf Neubeginn?“ kontextualisierte die Klimaschutzbewegung: Seit ihrem Aufkommen würden auch politisch Nichtinteressierte wissen, „dass wir uns […] in einer *Klimakrise* befinden.“ (ÖGPB, k. D.c; Hervorh. im Original)

Hinweise auf die Bewegung der Querdenker*innen sind in der Ausschreibung für das Jahr 2023 zu finden. Mit dem Titel „Demokratie zwischen Wissenschaftsskepsis und Expertenkonsens“ wird eine tiefe „Polarisierung der Gesellschaft“ diagnostiziert: „Im Rahmen dieser neuen Verwerfung entlang des Wissens beklagt die ‚vernünftige‘ Seite bei jeder aktuellen Gelegenheit die Dummheit von ‚Corona-‘ und ‚Klimawandel-Leugner*innen‘ oder neuerdings von ‚Putin-Versteher*innen‘. Medial sichtbar gewordene Wissenschafter*innen und politisch Verantwortliche wiederum bekommen einen Shitstorm oder sogar Todesdrohungen von Teilen der anderen Seite (Stichwort: ‚Querdenker*innen‘). Der Demokratie zuträglich ist die Lage wohl mitnichten.“ Mit der Intention einer

3 Um ein Bild für das Ausmaß, die Reichweite und den Einfluss dieser Aufgabe zu vermitteln, hier Zahlen: Im Mai 2022 beschloss der ÖGPB-Vorstand 187 Projekte mit Mitteln in der Höhe von 500 bis 4.500 EUR zu unterstützen. Insgesamt kamen so 400.100 EUR zur Verteilung. (ÖGPB, k. D.a)

„Entspannung der Freund-Feind-Polarisierung“ fragt die Ausschreibung nach adäquaten Beiträgen politischer Erwachsenenbildung. (ÖGPB, k. D.d)

Explizit Erwähnung fanden die Querdenker*innen schon im ÖGPB-Tätigkeitsbericht für das Jahr 2020, dort hieß es: „Die durch die Zeit begünstigten Verschwörungstheorien, ‚postfaktischen‘ Informationspolitiken oder rechtsextremen ‚Querdenker‘-Bewegungen, aber auch die Gefährdung unserer Freiheitsrechte durch den ‚Ausnahmezustand‘ verleiten uns zu der Überzeugung, dass eine solche Anstrengung [die Fortsetzung der Tätigkeiten der ÖGPB; Anm. M.H.] erforderlich ist.“ (ÖGPB, k. D.e: 2)

Als zweites Beispiel zu nennen, ist die *„Interessengemeinschaft Politische Bildung“ (IGPB)*, die einzige Fachgesellschaft für (schulische und außerschulische) politische Bildung in Österreich. Im Folder der 11. Jahrestagung „Wandel – Krise – Katastrophen“ (27.2.–28.2.2020) – und damit zu einem Zeitpunkt, als sich die Querdenker*innen-Bewegung noch nicht konstituiert hatte – wurden die Polarisierung der Gesellschaft, die Leugnung der Klimakrise und die Zunahme wissenschaftsskeptischer Tendenzen durch „ein rechtes/rechtsextremes politisches Feld“ thematisiert gleichwie die Konstruktion von „Verschwörungstheorien“ und die Reduktion von Klimafragen auf Meinungsäußerungen. Die Klimapolitik selbst trete „wieder stärker ins Zentrum des politischen Diskurses, wofür auch neue zivilgesellschaftliche AkteurInnen und Bewegungen [also auch FFF; Anm. M.H.] verantwortlich“ seien; ein*e FFF-Vertreter*in war sogar als Mitdiskutant*in zu einer Podiumsdiskussion eingeladen worden. (IGPB, k. D.a)

Im Programm für die 12. Jahrestagung „Was kann man glauben?“ (7.10.–8.10.2021) findet sich eine kritische Kontextualisierung von „Mythen über Verschwörungen und Geheiminformationen“ mit dem Hinweis auf deren steigende Relevanz durch Social Media „rund um die globalen Maßnahmen gegen das Coronavirus“. Auch wurde die Heterogenität der Maßnahmengegner*innen (Brunner et al. 2021: 5; 52; Pantenburg et al. 2021: 22) reflektiert: Die Mythen würden „zuweilen zu ungewöhnlichen politischen Allianzen“ führen, hieß es wörtlich. Konkret benannt wurden die Querdenker*innen aber nicht. Für die politische Bildung gelte es, nach „Möglichkeiten für Aufklärung“ zu suchen. (IGPB, k. D.b)

Von einem Brüchigwerden der Demokratie wurde konkret im Folder zur 13. Jahrestagung „Demokratie im Wandel“ (29.–30.9.2022) gesprochen und „die Radikalisierung im Zuge der Corona-Proteste“ dabei als Beispiel des Erodierens kontextualisiert. (IGPB, k. D.c)

Die *gewerkschaftliche Bildungsarbeit*[4] – als drittes Beispiel erwachsenenbildnerischer Rezeption – bildet sich in Österreich u. a. in den Tätigkeiten des *„Verbands Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung“ (VÖGB)* und in An-

4 Mit Ausnahme u. a. der Parteiakademien ist die gewerkschaftliche Bildung – Filla (2016: 34; 36f.) folgend – einer der wenigen Bereiche politischer Erwachsenenbildung in Österreich, der nicht marginalisiert ist.

geboten der Einzelgewerkschaften oder der Arbeiterkammern sowie dem Verein *„weltumspannend arbeiten“* ab.

Hier zeigen sich früh gemeinsame Veranstaltungen gewerkschaftlicher Organisationen und der Klimaschutzbewegung (Bürgmann 2019; Kasper 2019). Die „Workers For Future“ setzen sich darüber hinausgehend dafür ein, „die Lösung der Klimakrise zum zentralen Thema von Gewerkschafts- und Betriebsarbeit“ zu machen (FFF Austria, k. D.c). Bei der Herstellung ihrer Bildungsbroschüre „KLIMA-WERKZEUGKOFFER für den Betrieb“ wurden sie von der *„Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck, Journalismus, Papier (GPA djp). Die Jugendgewerkschaft“* unterstützt (Workers for Future Wien 2019).

Eine Positionierung in Bezug auf die Querdenker*innen ist dem Blog der *„ReferentInnenakademie“ (Refak)* gewerkschaftlicher Bildung zu entnehmen. Unter „Tools & Tipps für TrainerInnen“ findet sich dort ein Beitrag mit dem Titel „#thedi: Querdenker – Nein danke! Warum wir uns von einem positiven Begriff in der Bildungslandschaft verabschieden müssen“. Der Verfasser des Beitrags rät angesichts der Verbreitung von falschen und irreführenden Informationen sowie Aufrufen, sich Schutzmaßnahmen zu widersetzen etc., davon ab, das Wort „Querdenken“ zu verwenden, da es als „Wort für ein Denken [steht], das unseren gewerkschaftlichen Grundwerten entgegensteht“ (Lipp 2021).

Zwischenresümee

Alle drei genannten Einrichtungen bzw. Bereiche lassen ein – für das Gros der (politischen) Erwachsenenbildung in Österreich als paradigmatisch zu bezeichnendes – Muster erkennen: Reaktionen auf FFF erfolgen wohlwollend, an die Bewegung und ihre zentralen Inhalte wird positiv angeschlossen. Demgegenüber ist bezüglich der Querdenker*innen eine problematisierende und kompensatorische Herangehensweise feststellbar. Doch woran liegt das? Meine These ist, dass eine Antwortmöglichkeit in der Relevanzsetzung spezifischen Wissens durch die beiden Bewegungen zu finden ist.

Fridays For Future und die Querdenker*innen im Vergleich

Um den eigenen Aktionismus zu legitimieren, beruft sich die nach dem Vorbild des dreiwöchigen Schulstreiks Greta Thunbergs im Sommer 2018 organisierende Klimaschutzbewegung FFF (Sommer et al. 2019: 2) auf Erkenntnisse der Wissenschaft und kritisiert die Diskrepanz zwischen verfügbarem (wissenschaftlichem) Wissen und gesellschaftlichem Handeln (Lingenfelder 2021: 39). Die Bewegungs-Protagonist*innen drücken dabei das aus, was die Klimaforschung belegt (Haselwanter 2020: 14–6). Der Zugang der Bewegung zu Wissen lässt sich demnach als wissenschaftsorientiert bezeichnen und verweist zudem auf

das evidenzbasierte Krisenverständnis einer menschengemachten „Klimakrise“, woraus die Aktivist*innen ihre handlungsanleitende Forderung nach globaler „Klimagerechtigkeit“ ableiten (FFF Austria, k. D.b).[5]

Die Bedeutsamkeit wissenschaftlichen Wissens verdeutlicht sich jedoch nicht nur in Bezug auf Fragen des Klimas, sondern beispielsweise auch der Corona-Pandemie. So hieß es im Frühjahr 2020 auf der Homepage von FFF Austria (k. D.a): „Wir reagieren auf diese Krise so, wie wir es von Entscheidungsträger*innen auch in der Klimakrise verlangen und hören auf den Rat von Expert*innen.“[6]

Im Gegensatz zu FFF bedarf eine Charakterisierung der Querdenker*innen umfassenderer Ausführungen. „Unter der Bezeichnung ‚Querdenken-711‘ entstand zunächst in Stuttgart die bis heute wohl bekannteste Initiative gegen die Corona-Maßnahmen bzw. gegen eine Politik, die Maßnahmen des Gesundheitsschutzes und der Seuchenprävention priorisiert und sich hierfür auf wissenschaftliche Expertise stützt (siehe Belghaus 2021). Aus der medialen Berichterstattung dazu resultierte die nunmehr gängige Zuschreibung ‚Querdenker*innen‘.“ (Haselwanter & Lederer 2022: 43f.) Bezüglich der stark gemachten Wissensbestände der im Frühjahr 2020 entstandenen Bewegung, die Carolin Amlinger und Oliver Nachtwey (2022) im Kontext eines „libertären Autoritarismus“ verorten, heben Johannes Pantenburg, Sven Reichardt und Benedikt Sepp (2021: 22) „Erfahrungswissen, intuitives und gefühltes Wissen“ hervor. „Die Protestierenden ermächtigen sich selbst dazu, einen fortlaufenden und komplexen epidemiologischen und virologischen Forschungsdiskurs einschätzen und als falsch widerlegen zu können. Dabei sind ‚Hausverstand‘ und persönliches Erfahrungswissen gängige Argumentationsgrundlagen, nach denen beispielsweise das Immunsystem, ein gesunder Lebensstil und eine entsprechende Ernährung ausreichenden Schutz gegen das Virus böten“ (ebd.: 24). Ferner erfolgt eine im wissenschaftlichen Kontext übliche Reflexion oder Überprüfung der eigenen Position bzw. von „Expert*innen“, auf die sich in Ergänzung zur eigenen Gefühlslage berufen wird, selten oder gar nicht (ebd.: 23). Amlinger und Nachtwey (2022: 261) sprechen von „autodidaktischen Laienexpert:innen“, die Inhalte erratisch zusammenfügen und „auf argumentative Stringenz“ nur wenig Wert legen würden. „Sie unterstellen, jeder könne Experte sein“ (ebd.: 297). Alexander Bogner (2022: 18f.) gelangt in seiner Analyse von Wissenskonflikten in der Corona-Krise und mit Bezug auf die Szene der Querdenker*innen zu der Erkenntnis, dass „Wissenschaftsskepsis den Charakter einer zeitweise recht breiten sozialen Bewegung annahm“. Und die soziodemographische Struktur der öster-

5 Die Reflexion nichtwissenschaftlicher Bezüge historischer Vorläufer (Linse, 2005: 591) der Klimaschutzbewegung lässt auch gegenwärtig entsprechende Positionen nicht gänzlich ausschließen.

6 Die Problematisierung der Frage eines Primats der Wissenschaft für die Politik muss aus Platzgründen hier ebenso ausbleiben wie eine Diskussion von Aktionsformen von Gruppen wie „Letzte Generation“ oder „Extinction Rebellion“.

reichischen Bevölkerung repräsentativ abbildende Panelumfrage „Austria Corona Panel Project (ACPP)“ attestiert Unterstützer*innen von Corona-Demonstrationen eine überproportional ausgeprägte Wissenschaftsfeindlichkeit (Eberl & Lebernegg 2021b). Zudem ist im Kontext der Querdenker*innen-Bewegung, wie u. a. auch das ACPP belegt (ebd.), auf die „Relevanz von Verschwörungstheorien“ (Haselwanter & Lederer 2022: 44) bzw. Versatzstücke dieser hinzuweisen, wobei keineswegs alle Aktivist*innen solchen Argumentationsmustern folgen.[7] „Sie wurden jedoch häufig von jenen übertönt, die durch den Bezug auf Verschwörungstheorien mehr Aufmerksamkeit erlangten“, urteilt etwa die österreichische „Bundesstelle für Sektenfragen“ (2021b: 83), die auf Soziale Medien als wesentlich für die Verbreitung entsprechender Ansichten verweist (Bundesstelle für Sektenfragen 2021a: 13). Elemente querdenkerischer Herangehensweisen verdeutlichen sich auch im Kontext klimaspezifischer Ausführungen, indem der Klimawandel mit der Begründung des subjektiven Empfindens negiert wird oder dieser in der verschwörungsideologisch fortgesetzten Rede einer „Klimalüge“ oder eines potentiellen „Klimalockdowns“ Verwendung findet (Belghaus 2021; Matlach et al. 2021): „In der Tat korreliert der Glaube an Coronavirus-Verschwörungstheorien mit der Leugnung des menschengemachten Klimawandels“ sowie mit anderen „Verschwörungsmythen“, kann basierend auf den ACPP geschlussfolgert werden (Eberl & Lebernegg 2021a).

In ihren extremsten Ausprägungen bedeutet ein solche Kontextualisierung, dass weder der anthropogene Klimawandel noch die Corona-Pandemie – *als Krisen* – existieren würden, sondern dass diese vielmehr u. a. als Manipulationsversuch einer wie auch immer gearteten Elite zu betrachten sind. Intersubjektiv nachvollziehbare Belege für entsprechende Behauptungen, die durch ein grundsätzliches Dagegensein (Bundesministerium für Inneres 2021: 69f.) sowie ein fundamentales „Misstrauen gegenüber öffentlichen Institutionen“ (Matlach et al. 2021: 17) und damit einhergehend auch gegenüber dem wissenschaftlichen Betrieb geprägt sind, bleiben notwendigerweise aus.

Zwischenresümee

Zwar unterscheidet sich das von den beiden Bewegungen stark gemachte Wissen grundlegend, doch ist gleichermaßen eine Gemeinsamkeit zu erkennen: Wie bei FFF in Bezug auf Corona angeführt, lässt sich ebenso der Zugang der Querdenker*innen auf andere Themen übertragen.[8] Nicht zuletzt deshalb möchte ich

7 Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2022 warnt eindrücklich (u. a. mit dem Hinweis auf Antisemitismus) vor dem „demokratiegefährdenden Potenzial“ von „Verschwörungsmentalität“. (Dilling et al. 2022: 210f.)

8 Auch bezüglich des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine ist die Bedeutsamkeit von Verschwörungsideologien evident. Knapp ein Fünftel der Befragten einer die deutsche Bevölkerung repräsentativ abbildenden Studie von Lamberty et al. (2022, S. 1) stimmen „verschwörungsideologischen Aussagen zum russischen Angriffskrieg eher zu“. Zudem lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Protestbereitschaft

das relevant gemachte Wissen – und wie dieses begründet wird – als bedeutsam für die Genese der jeweiligen Bewegung, die Interpretation des Krisenhaften sowie darauf basierende Handlungsweisen charakterisieren.

Bildung und wissenschaftliches Wissen

Bevor im Anschluss die Relevanzsetzung spezifischen Wissens und dessen Grundierung an die eingangs gestellte Frage nach der Bedeutung für die Erwachsenenbildung rückgebunden wird, soll kurz skizziert werden, inwiefern Bildung und wissenschaftliches Wissen miteinander in Verbindung stehen. Beziehen möchte ich mich dabei auf Ausführungen von Erich Ribolits (2014: 104), der die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen als wesentlich für Bildung und daraus resultierende Handlungsformen beschreibt: „Die Bildungsidee gründet in der Vorstellung, dass Menschen durch die Vermittlung von Wissen – die Konfrontation mit Fakten, Theorien und Regeln, die dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen – ermächtigt werden, die auf natürlichen und gesellschaftlichen Prämissen beruhenden Bedingungen ihres Daseins verstehen und im Rahmen der Möglichkeiten in eine von ihnen als sinnvoll erkannte Richtung lenken zu können.“ Neben den „Richtlinien der Österreichischen Volkshochschulen zum Umgang mit Esoterikangeboten“ findet eine solche Kontextualisierung von Wissen etwa im „Ö-Cert-Beurteilungsraster zur Abgrenzung von Erwachsenenbildung im Unterschied zu Therapie/Freizeit/Gesundheit/Esoterik und Bewertung des Gesamtauftritts“ eine offizielle Widerspiegelung. Dezidiert wird dort u. a. auf die Bedeutung der „Vermittlung von wissenschaftlich anerkanntem Wissen“ (Ö-Cert-Geschäftsstelle 2021: 13) in Bildungsveranstaltungen hingewiesen. Zudem werden Anbieter*innen von „Weltverschwörungstheorien“ oder rechter Esoterik (ebd.: 15) explizit von jenen der Erwachsenenbildung unterschieden. (Haselwanter & Lederer 2022: 48) Und mit dem Hinweis auf „Kontroversität und Vorläufigkeit“ wissenschaftlichen Wissens spricht die „Transferstelle politische Bildung/Transfer für Bildung e. V.“ von Wissenschaftsorientierung als didaktischem Grundprinzip politischer Bildung. (Transfer für Bildung e. V. 2022)

Was bedeutet dies für eine Erwachsenenbildung in Krisenzeiten?

Ausgehend von der grundsätzlichen Bedeutung wissenschaftlichen Wissens – sowohl für Bildung im Allgemeinen als auch die Erwachsenenbildung und die politische Bildung im Besonderen – ergibt sich folgendes Bild: Sofern Wissen in der jeweiligen wissenschaftlichen Fachcommunity als diskussionswürdig anerkannt

gegen Corona-Schutzmaßnahmen und verschwörungsideologischen Interpretationen rund um den Krieg feststellen (ebd.: 12).

wird und damit eine Rückbindung an den aktuellen Stand der Forschung ermöglicht, kann die politische Erwachsenenbildung – unabhängig davon, ob dieses natur-, sozial- oder auch geisteswissenschaftlich begründet wird, ob es streng empirisch oder kritisch-dialektisch ist – an diesem anschließen. Demgegenüber bietet ein Zugang, wie er in der Szene der Querdenker*innen anzutreffen ist, der u. a. subjektives Erfahrungswissen, „wissenschaftliche“ Einzelmeinungen oder Verschwörungsideologien bzw. Versatzstücke dieser im Gegensatz zu in wissenschaftlichen Fachcommunitys diskutierten Erkenntnissen in den Mittelpunkt rückt, keine Anschlussmöglichkeiten: Er ruft vielmehr Kritik hervor.[9] Dies auch, da sich politische Bildung, die sich notwendigerweise in der Tradition der Aufklärung begreift (Hufer 2021: 29), nicht hinter mit der Aufklärung einhergehenden Ansprüchen zurückfallen und sich „vorwissenschaftlichen Wissensbeständen“ (Amlinger & Nachtwey 2021: 13) zuwenden kann, wie dies die Querdenker*innen machen.

Dies impliziert aber keineswegs, dass etwa Erfahrungswissen oder Positionen, die nicht dem wissenschaftlichen Mainstream entsprechen, bedeutungslos für die andragogische Praxis wären, aber letzten Endes ist stets dem Wissen, entsprechend dem aktuellen Forschungsstand, der Vorrang zu geben.

Weitergedacht – in Bezug auf die Frage der Interpretation des Krisenhaften und dessen Relevanz für die Bildungspraxis – bedeutet das: Politische Bildung kann nur an Argumentationen positiv anschließen, die evidente Krisen nicht in Frage stellen. Krisen sind demnach nicht nur Kern oder Anlass, sondern qua deren (Nicht-)Anerkennung durch Protestbewegungen und andere Gruppen der Gesellschaft von grundsätzlicher Relevanz hinsichtlich des Agierens politischer Bildung.

Abschließende Überlegungen

Die stark divergierende Relevanzsetzung spezifischen Wissens durch FFF einerseits und die Querdenker*innen andererseits wurde in dem Beitrag als zentral für deren erwachsenenbildnerische Rezeption begründet. Aufgrund der Tatsache, dass anschließend an den Zugang von FFF eine Diskussion evidenter Krisen – im Rahmen politischer Erwachsenenbildung und über diese hinaus – jedenfalls möglich ist, möchte ich es an dieser Stelle mit den Ausführungen zur Klimaschutzbewegung belassen.

Bezugnehmend auf die Querdenker*innen und deren Setzungen, die entsprechenden Auseinandersetzungen letzten Endes hinderlich gegenüberstehen,

9 Dies beinhaltet auch die Problematisierung einer false balance, einer falschen Ausgewogenheit, im Rahmen der die Meinung einzelner Wissenschaftler*innen – bspw. von Sucharit Bhakdi, der behauptete, dass das Corona-Virus nicht gefährlicher als eine gewöhnliche Grippe sei (Amlinger & Nachtwey 2022: 293) – der großen Mehrheit wissenschaftlicher Erkenntnisse als gleichwertig gegenübergestellt wird.

möchte ich mich abschließend auf Amlinger und Nachtwey (2021: 17; Hervorh. im Original) beziehen: Aus deren „Sicht ist das Beharren auf (anti)wissenschaftlichen oder alternativen Wissensbeständen ein Symptom neuer *epistemischer Konfliktlagen*, über die gebrochene Versprechen und Kränkungen einer liberalen Konkurrenzgesellschaft kanalisiert werden." Damit eröffnet sich eine Perspektive, die nicht nur die Querdenker*innen direkt in den Blick nimmt, sondern die zur Frage führt: „Welche Gesellschaft bringt solch eine Art von Bewegung hervor?" (ebd.: 18). Eine Frage, die auch und besonders im Kontext politischer Erwachsenenbildung einer Reflexion bedarf und ferner die sogenannte Mitte der Gesellschaft nicht außen vor lässt, wenn es um Ursachen der und Ähnlichkeiten zur Leugnung evidenter Krisen geht.

Literatur

Amlinger, C./Nachtwey, O. (2021): Sozialer Wandel, Sozialcharakter und Verschwörungsdenken in der Spätmoderne. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *71*(35–36), 13–19.

Amlinger, C./Nachtwey, O. (2022): *Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus.* Suhrkamp.

Belghaus, N. (2021, 20.8.): Bewegung der Corona-Leugner: Wo denken sie hin? taz.de. https://taz.de/Bewegung-der-Corona-Leugner/!5790017/

Bogner, A. (2022): (Pseudo-)Wissenschaft und Demokratie im Krisenzeitalter. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *72*(26–27), 14–20.

Brunner, M./Daniel, A./Knasmüller, F./Maile, F./Schadauer, A./Stern, V. (2021): *Corona-Protest-Report. Narrative – Motive – Einstellungen* (Juli 2021). Forschungswerkstatt Corona-Proteste.

Bundesministerium für Inneres (2021): *Verfassungsschutzbericht 2020.*

Bundesstelle für Sektenfragen (2021a): *Das Phänomen Verschwörungstheorien in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Bericht der Bundesstelle für Sektenfragen an die Bundesministerin für Frauen, Familie, Jugend und Integration.*

Bundesstelle für Sektenfragen (2021b): *Tätigkeitsbericht 2020. Bericht der Bundesstelle für Sektenfragen an das Bundeskanzleramt. Berichtszeitraum: 2020.*

Bürgmann, C. (2019, 17.7.): *Klimafrage ist auch eine soziale Frage*. ÖGB. https://www.oegb.at/themen/klimapolitik/klimakrise-und-nachhaltigkeit/klimafrage-ist-auch-eine-soziale-frage

Dilling, M./Schließler, C./Hellweg, N./Brähler, E./Decker, O (2022): Wer sind die Verschwörungsgläubigen? In: O. Decker, J. Kiess, A. Heller, E. Brähler (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten.* (S. 209–244). Psychosozial-Verlag.

Eberl, J.-M./Lebernegg, N. S. (2021a, 7.6.): *Coronavirus Verschwörungstheorien: Gekommen um zu bleiben?* Corona-Blog. https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog118/

Eberl, J.-M./Lebernegg, N. S. (2021b, 23.12.): *Corona-Demonstrant*innen: Rechts, wissenschaftsfeindlich und esoterisch.* Corona-Blog. https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog138/

FFF Austria (k. D.a): *Corona-Infos.* Abgerufen 20.4.2020, von https://fridaysforfuture.at/corona

FFF Austria (k. D.b): *What do we want? Climate justice!* Abgerufen 11.11.2022, von https://fridaysforfuture.at/ueber-uns

FFF Austria (k. D.c): *Workers For Future.* Abgerufen 10.11.2022, von https://fridaysforfuture.at/allianzen/workers-for-future

Filla, W. (2016): Politische Bildung in Österreich: parteienzentriert und großorganisationsbezogen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 39*(1), 27–42.

Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 365–375). Beltz Juventa.

Hafeneger, B. (2021): Bildung, Identität, Kultur – Protestieren will gelernt sein? In: H.-L. Neuser, M. Graeve, R. Wolff (Hrsg.): *Was ist mit der Jugend los? Protestbewegungen und Protestkultur im 20. und 21. Jahrhundert* (S. 161–173). Wochenschau.

Haselwanter, M. (2020): Die Unterbrechung des Zeitregimes als Möglichkeit auf Bildung. Fridays for Future – mehr als ein (Schul-)Streik. *Magazin erwachsenenbildung.at., 41/2020,* 14-1–14-9.

Haselwanter, M./Lederer, B. (2022): Die Querdenker*innen als Herausforderung. Erwachsenenbildnerische Reflexionen für eine gelingende politische Bildung. *Magazin erwachsenenbildung.at., 46/2022,* 42–52.

Hufer, K.-P. (2021): Corona und die politische Bildung – durch die Pandemie geschwächt, aber erst recht unverzichtbar. In: Bonner Akademie für Forschung und Lehre praktischer Politik (BAPP) (Hrsg.): *Die Bedeutung politischer Bildung für gesellschaftliche Teilhabe* (S. 29–37). BAPP.

IGPB (k. D.a): *11. Jahrestagung IGPB, 27.02.–28.02.2020.*

IGPB (k. D.b): *12. Jahrestagung IGPB, 07.10.–08.10.2021.*

IGPB (k. D.c): *13. Jahrestagung IGPB, 29.–30.9.2022.*

Kasper, B. (2019, 21.9.): *Klimakrise und Arbeitswelt – gemeinsam handeln!* ÖGB. https://www.oegb.at/themen/klimapolitik/klima-und-arbeitsmarkt/klimakrise-und-arbeitswelt-gemeinsam-handeln-

Lamberty, P./Goedeke Tort, M./Heuer, C. (2022): *Von der Krise zum Krieg: Verschwörungserzählungen über den Angriffskrieg gegen die Ukraine in der Gesellschaft* (Mai 2022). Center für Monitoring, Analyse und Strategie.

Lingenfelder, J. (2021): Politische Bildung in der Klimabewegung. *Journal für politische Bildung, 11*(4), 38–42.

Linse, U. (2005): Ökologiebewegung. In: C. Auffarth, J. Bernard, H. Mohr, A. Imhof, S. Kurre (Hrsg.): *Metzler Lexikon Religion.* (S. 591–593). https://doi.org/10.1007/978-3-476-00091-0_381.

Lipp, U. (2021, 29.10.): *#thedi: Querdenker – Nein danke! Warum wir uns von einem positiven Begriff in der Bildungslandschaft verabschieden müssen*. Refak-Blog. https://blog.refak.at/querdenker-nein-danke/#comments

Matlach, P./Schwieter, C./Janulewicz, Ł./Heyden, N. (2021): *Deutschland und der angebliche Klimalockdown*. Institute for Strategic Dialogue.

Ö-Cert-Geschäftsstelle (2021, 10.12.): *Leitfaden für die Ö-Cert-Bewerbung.*

ÖGPB (k. D.a): *Geförderte Einrichtungen*. Abgerufen 10.11.2022, von https://politischebildung.at/projektfoerderung/archiv/projektfoerderung-2022/gefoerderte-einrichtungen/

ÖGPB (k. D.b): *Schwerpunktthemen 2020*. https://politischebildung.at/projektfoerderung/ausschreibung/schwerpunktthemen-2020/

ÖGPB (k. D.c): *Schwerpunktthema der ÖGPB Projektförderung 2021*. https://politischebildung.at/projektfoerderung/ausschreibung/schwerpunktthema-2021/

ÖGPB (k. D.d): *Schwerpunktthema der ÖGPB Projektförderung 2023*. https://www.politischebildung.at/projektfoerderung/ausschreibung/schwerpunktthema-2023/

ÖGPB (k. D.e): *Tätigkeitsbericht 2020. Bildungsangebote – Projektberatung.*

Pantenburg, J., Reichardt, S./Sepp, B. (2021): Corona-Proteste und das (Gegen-)Wissen sozialer Bewegungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 71*(3–4), 22–27.

Ribolits, E. (2014): Das zunehmende Umsichgreifen der Esoterik in der Erwachsenenbildung. *Schulheft, 39*(156), 104–112.

Sommer, M./Rucht, D./Haunss, S./Zajak, S. (2019): *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland.* (August 2019). ipb working paper series 2/2019. Institut für Protest- und Bewegungsforschung.

Transfer für Bildung e. V. (2022, 2.11.): *Wissenschaftsorientierung*. https://profession-politischebildung.de/grundlagen/grundbegriffe/wissenschaftsorientierung/

Workers for Future Wien (2019, November): *Klima-Werkzeugkoffer für den Betrieb*. Abgerufen 10.11.2022, von https://www.oegb.at/content/dam/oegb/downloads/brosch%C3%BCren/Klima-Werkzeugkoffer%20f%C3%BCr%20den%20Betrieb.pdf

Die Proteste im Kontext der Corona-Krise als Ausdruck politischen Unbehagens

Perspektiven für eine ungleichheitssensible politische Bildung

Catrin Opheys, Helmut Bremer

Corona-Krise, Proteste und politische Erwachsenenbildung

Während die politischen Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Krise zu Beginn noch sehr breit unterstützt und beinahe widerspruchslos mitgetragen wurden, forcierte sich im weiteren Verlauf zunehmend auch Protest dagegen. Die mediale Darstellung und die daraus resultierende öffentliche Wahrnehmung dieser Proteste zeichnete zumeist ein pauschales Bild: Die Proteste und damit die Protestierenden schienen demnach geleitet von Verschwörungsmythen, Wissenschaftlichkeitsfeindlichkeit, Irrationalität und tendenziell rechten und demokratieskeptischen Orientierungen; sie seien kurz gesagt „gefährlich". Auch in der politischen Erwachsenenbildung richtete sich der Fokus beinah reflexartig auf rechte Akteursgruppen und demokratiegefährdende Tendenzen der Corona-Proteste.

Diese gibt es natürlich ebenso wie die Versuche der strategischen rechtspopulistischen Instrumentalisierung der Proteste, etwa durch die AfD. Dennoch birgt eine vorschnelle Fixierung darauf die Gefahr, Differenzen innerhalb der Proteste nicht hinreichend wahrzunehmen, damit auch die verschiedenen Begründungen und lebenslagenspezifischen Motive für Kritik am Bestehenden sowie mögliche Potenziale für demokratisch-politische Lern- und Bildungsprozesse zu übersehen.

Die Strategie der Legitimierung der politischen Erwachsenenbildung durch die Rückbindung an die Intention der „Abwehr von Gefahren" ist zudem einerseits verlockend, nicht zuletzt, da sie von den etablierten Akteur*innen des politischen Feldes zumeist Unterstützung (und Förderung) erhält. Sie ist aber andererseits nicht unproblematisch, da sie Intentionen und Ziele politischer Erwachsenenbildung leicht auf die feuerwehrartige Abwehr von Gefahren für die Demokratie reduziert (und implizit nahelegt, die Bevölkerung pauschal unter ‚Generalverdacht' zu stellen), während die weitere Perspektive einer Unter-

stützung und Förderung von Partizipation und damit verbundenen Lern- und Bildungsprozessen aus dem Blick gerät. Insofern ähnelt die Bezugnahme von Teilen der politischen Erwachsenenbildung auf die Corona-Proteste dem, was in der Debatte um die „wehrhafte Demokratie“ teils kritisch als Gefahr der Indienstnahme politischer Bildung durch parteipolitisch bzw. staatlich formulierte Zwecke diskutiert wird (Reichling 2021; Bürgin 2021).

Für eine solche vorschnelle und einseitige Positionierung der politischen Bildung erscheinen die Corona-Proteste als gutes Beispiel. In diesem Beitrag wollen wir zunächst einen empirisch gestützten Blick auf die Proteste und die Protestierenden richten und aufzeigen, dass das Bild einer vermeintlich homogenen und „anti-demokratischen“ Protestbewegung nicht haltbar ist. Vielmehr ergibt sich das Bild einer erstaunlich heterogen zusammengesetzten Gruppe, verbunden mit einer bisweilen großen Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Protestierenden und der Berichterstattung über diese, wenn etwa eine große „friedliche Demonstration“ medial „zu einer im ‚Sturm auf den Reichstag‘ kumulierenden Parade einiger weniger Rechtsextremer“ umgedeutet wurde (vgl. Pantenburg et al. 2021: 39).

Wir wollen dann herausarbeiten, dass die sichtbar werdende sozial heterogene Zusammensetzung der Protestierenden gegen die Corona-Politik auf unterschiedliche Milieuzugehörigkeiten und Positionierungen zum „politischen Feld“ (Bourdieu 2001) verweist. Der Umgang mit der Pandemie und die Haltungen zur Corona-Politik erfolgen dabei weder ad hoc noch willkürlich, sondern gehen auf (politische) Erfahrungen sowie eine von sozialer Ungleichheit geprägte Alltagspraxis zurück, die auch Haltungen zu Körper und Gesundheit (Vester 2009) umfassen. In der Begrifflichkeit Bourdieus werden die Proteste als soziale Praxis vom Habitus und dessen langfristig verinnerlichten Bewertungsmustern hervorgebracht und folgten einer sozialen Logik.

Statt einer vorschnellen „Illegitimierung“ der Proteste plädieren wir abschließend für die Einordnung in ein Konzept ungleichheitssensibler politischer Bildung, die einer im Sinne Max Webers und Pierre Bourdieus (1997) „verstehenden“ Perspektive folgt.

Die Heterogenität der Protestierenden gegen die „Corona-Politik“

Die Befunde zu den Protestierenden gegen die „Corona-Politik“ ergeben ein Bild, das sich wie folgt skizzieren lässt:

- Die Bewegung umfasst „viele Gesichter“ (Grande et al. 2021: 5). Es handelt sich „um mehrere, häufig disparate soziale Gruppen“ (Nachtwey et al. 2020: 51), verbunden durch die Ablehnung der Corona-Maßnahmen, die sich mehrheitlich einem „bürgerlichen Lager“ (Koos 2021: 11) der sozialen und politischen Mitte zuordnen lassen (vgl. Grande et al. 2021: 18) und sich selbst oft jenseits eines Links-Rechts-Schemas verorten (vgl. etwa Hentschel 2021; Nachtwey et al. 2020).

- Über die sozialen und kulturellen Grenzen hinweg verbindet sie eine ausgeprägte Distanz der verfassten Politik, „den Medien“ und in Teilen auch der Wissenschaft gegenüber: „In diesem Misstrauen gegen Medien, Politik und Wissenschaft sind die ‚Querdenker' also trotz ihrer heterogenen Zusammensetzung geeint: Sie bilden eine ‚Misstrauensgemeinschaft'.“ (Pantenburg et al. 2021: 44). Dieses Misstrauen gegenüber etablierten Institutionen kann von Rechtspopulisten genutzt und dabei als „Projektionsfläche für populistische Regierungskritik“ (MIDEM 2021: 13) fungieren.
- Die Proteste können auch Anknüpfungspunkte an Verschwörungsmythen und rechte Dynamiken aufzeigen (vgl. Virchow & Häusler 2020: 33) und darüber zu milieuübergreifenden ‚Koalitionen' von Esoteriker*innen, Impfgegner*innen, Reichsbürger*innen und Rechtsextremen *führen* (ebd.: 37). Hierin liegt verbunden mit der Entfremdung von der etablierten Politik ein „beträchtliches immanentes Radikalisierungspotenzial“ (Nachtwey et al. 2020: 54; auch Virchow & Häusler 2020: 36). Gegenüber Autoritarismus oder Ethnozentrismus überwiegen „populistische Orientierungen und Deprivationsgefühle“ (MIDEM 2021: 37).
- Die Verschiebung der Kritik nach „rechts“ lässt sich dabei auch als Folge davon sehen, dass insgesamt im gesellschaftlichen Klima andere kritische Positionen in Bezug auf die Corona-Politik zunehmend fehlten (vgl. Hunger et al. 2021: 31; vgl. zu dieser zeitlichen Entwicklung auch Teune 2021).

Insgesamt wird deutlich, dass es sich um einen Protest mit unterschiedlichen Hintergründen, Zusammensetzungen und Motiven handelt, die in Form einer Misstrauensgemeinschaft gegenüber etablierten Institutionen zum Ausdruck kommen. Hinweise auf eine Milieudifferenzierung und unterschiedlich eingelagerte Habitusstrukturen können durch eine weitere Studie von Frei/Nachtwey (2021) ergänzt werden, auf die wir nun genauer eingehen.

„Corona-Proteste“: Politische Milieutraditionen und gesundheitsbezogene Dispositionen

So konnte in einer regional auf Baden-Württemberg begrenzten Studie herausgearbeitet werden, dass die dort entstandene ‚Querdenker-Bewegung' einer historisch ausgebildeten regionalen Protestkultur folgt (Frei & Nachtwey 2021). Deren zentrale Träger sind zwei Strömungen mit Wurzeln im früheren linksalternativen Milieu sowie in einer anthroposophischen Traditionslinie. Aus beiden Wurzeln wurde *zum einen* eine politische Dimension in den Protest hineingetragen. Sie findet ihren Ausdruck in einer Kritik an der „Corona-Politik“, die unterlegt von einer hohen Aufladung von Individualität und getragen ist von einem „libertären Freiheitsverständnis“, das „Eigenverantwortung und Selbstbestimmung“ hervorhebt und mit Widerstand gegen „institutionelle Regeln“ verbindet (Frei & Nachtwey 2021: 3).

Zum anderen kommen dabei gesundheitsbezogene Aspekte zum Vorschein, etwa eine stilisierte „Körperpolitik“, die Betonung von „Ganzheitlichkeit, spiritueller und anthroposophischer Überzeugung “ (ebd.: 3) sowie eine grundsätzliche Impfskepsis. Hier lassen sich Verbindungen herstellen zur Gesundheitspraxis bildungsnaher Milieufraktionen (distinktive Skepsis gegenüber „Schulmedizin“, Präferierung von Homöopathie und Naturheilverfahren, Betonung von Prävention und Selbstachtsamkeit (vgl. Wippermann et al. 2011: 50ff.)). Diesen eher distinktiv gefärbten Praktiken lassen sich gesundheitsbezogene Dispositionen weniger privilegierter Milieus gegenüberstellen, die etwa gekennzeichnet sind durch Vertrauen auf eigene biologische Robustheit und Stärke, geringere Achtsamkeit für Gesundheit, das Verdrängen von Risiken und eine nüchtern-realistische Sicht auf den Körper als „Material“ (vgl. ebd.: 48ff.). Zudem ist bei den unterprivilegierten Milieus nicht selten eine soziokulturelle Distanz gegenüber Ärzt*innen und anderen Akteur*innen des Gesundheitswesens zu finden, die im Kontrast stehen „zur hypochondrisch-spirituellen Heilssuche in bestimmten höheren intellektuellen Milieus“ (Vester 2009: 50).

Hinweise auf so gekennzeichnete Protestgruppen lassen sich etwa in Ostdeutschland finden. Hier muss für die Corona-Proteste eine anders begründete Distanz gegenüber der etablierten Politik in Rechnung gestellt werden (schwächere Bindungen an Parteien und Institutionen, politische Enttäuschungen und Erfahrungen von sozialen und kulturellen Entwertungen nach 1989). Das daraus resultierende tiefe Misstrauen gegenüber der verfassten Politik ist besonders ausgeprägt bei weniger privilegierten Milieus (siehe Becker et al. 2020) und teilweise rechtspopulistisch instrumentalisiert. Die „Corona-Politik“ steht für diese Milieus dann für unbegründete, willkürliche und an die frühere DDR-Vergangenheit erinnernde Eingriffe in das alltägliche Zusammenleben (Impfpflicht als Beispiel für Zwangsmaßnahmen der „Obrigkeit“).

Diese hier nur kurz skizzierten Überlegungen plausibilisieren, dass die „Corona-Proteste“ nicht beliebig wie vom Himmel gefallen sind, sondern sozialen Logiken folgen. In ihnen setzen sich regional ausgebildete Politiktraditionen und Protestkulturen fort, die zu Politisierungen im Kontext der Corona-Pandemie und Politik geführt haben. Darin fließen milieuspezifische Perspektiven auf Gesundheit und Körper ein, was im Falle der Pandemie mit einer Wahrnehmung und Einschätzung der Bedrohlichkeit durch das Corona-Virus einherging. Wie kann nun die politische Bildung darauf zugreifen?

Das politische Feld und ungleiche Zugänge zum Politischen

Deutlich wird anhand der milieuspezifischen Alltagspraxen in Bezug auf Gesundheit und Politik, dass das Politische stärker aus einer relationalen sozialen Perspektive betrachtet werden kann, also einer sozialen Eingebundenheit der Protestierenden. Dies kann durch den theoretischen Rahmen des politischen Fel-

des nach Bourdieu (2001; erweitert durch Bremer & Kleemann-Göhring 2010) gefasst werden.

Das politische Feld kann als ein Mikrokosmos verstanden werden, bei dem unterschiedliche Akteur*innen um das Politische ringen, also um die Ausgestaltung der ‚Regelung der allgemeinen Angelegenheiten'. Unterschiedliche Milieus haben aufgrund ihrer „politischen Kompetenz" und ihrer Befugnis unterschiedliche Möglichkeiten, sich in das „politische Spiel" einzubringen (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring 2010: 18) und mit ihren politischen Anliegen gehört zu werden. Diese politische Kompetenz umfasst dabei ein bestimmtes kulturelles Kapital – in Form von Sprache und Bildung – sowie die Zeit, sich mit politischen Dingen auseinanderzusetzen. Zudem bedarf es auch der Kompetenz im Sinne der Befugnis, sich im engeren Sinne politisch einbringen zu können. Anders gesagt: „Nur der, dem es gesellschaftlich zusteht, neigt dazu, sich diese Kompetenz auch anzueignen." (ebd.). Das führt dazu, dass lebensweltlich geprägte Zugänge und Artikulationsformen im engeren politischen Feld stärker ausgeklammert werden.

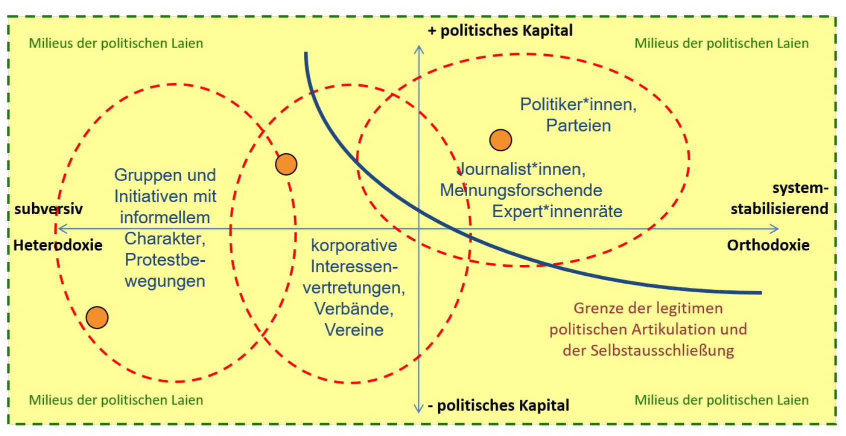


Abbildung 1: Heuristik des politischen Feldes; Quelle: Bremer & Kleemann-Göhring 2010; erweitert durch die Autor*innen

Das politische Feld (vgl. Abb. 1) wird aufgespannt von einer horizontalen und einer vertikalen Achse. Die vertikale Achse verzeichnet dabei die Menge an politischem Kapital, die horizontale Achse unterteilt das Feld in zwei Pole, einen stärker systemstabilisierenden („Orthodoxie") und einen subversiven („Heterodoxie") Pol (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring 2010: 21). Die Grenze der legitimen politischen Artikulation und Selbstausschließung bewirkt, ob Themen, Inhalte und Artikulationsformen stärker als ‚wirklich' politisch an- oder aberkannt werden. Entscheidend ist dabei auch die symbolische Trennung in sogenannte „Expert*innen" und „Laien", die dazu führt, dass die Laien sich selbst aus dem politischen Spiel herausnehmen („Politik, das ist nichts für mich").

Die sozialen Milieus haben dabei aufgrund ihres Habitus und des politischen Kapitals unterschiedliche Möglichkeiten, sich in das politische Feld einzubringen bzw. mit ihrer Form der Artikulation und ihren Themen anerkannt zu werden.

Auch die Träger der politischen Erwachsenenbildung (in der Grafik des politischen Feldes als Kreise markiert) sind in diesen Prozessen unterschiedlich positioniert und verstrickt, je nach Nähe zum engen politischen Feld sowie eigenen Intentionen, weltanschaulichen Perspektiven und Traditionen.

Die Corona-Proteste, das politische Feld und ungleichheitssensible Erwachsenenbildung

Die soziale Eingebundenheit der Corona-Proteste lässt sich vor dem Hintergrund der Theorie des politischen Feldes verdeutlichen. Proteste sind zu verstehen als Ausdruck davon, dass bestehende Regelungen und Zuständigkeiten des Politischen in Frage gestellt werden. Sie sind also stärker auf der subversiven Seite verortet und können hier je nach Tradition, Stärke und Herkunft unterschiedliche Positionen einnehmen (vgl. Kleemann-Göhring 2013: 282). Die oben dargestellte Heterogenität der Proteste verweist zudem darauf, dass hier unterschiedliche nach Milieu und Habitus verarbeitete Zugänge und Distanzen zum Politischen deutlich werden können (siehe auch Teune 2021; Vester 2010). Neben der Entfremdung von den etablierten Akteur*innen der Politik zeigen sich bei den Corona-Protesten weitere Aspekte, die Hinweise geben auf Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung:

- Die Bedeutung unterschiedlicher Formen von Gegenwissen, die für Protestbewegungen insgesamt ein zentrales Merkmal sind, etwa der Einbezug ‚anderer' Expert*innen und Informationen. Diese haben ermächtigende Funktion und ermöglichen Inhalte und Erkenntnisse einzubringen, „die im politischen Diskurs als unberücksichtigt oder stigmatisiert gelten" (Pantenburg et al. 2021: 53.; sie nennen u. a. Recherchen im Internet, Nachrechnen von Fallzahlen des Robert Koch-Instituts, Austausch mit Gleichgesinnten (vgl. ebd.: 46)). Der Einbezug von „alternativem Wissen" kann dabei auch eingebunden sein in die Lebensführung und dabei milieuspezifische Dispositionen der Protestierenden deutlich machen (vgl. ebd.: 57).
- Wichtig ist die Nutzung ‚anderer' Medien, Netzwerke und Orientierungsfiguren, die den Formen des Gegenwissens noch mehr Nachdruck verleihen können, etwa ‚andere' Ärzt*innen oder Wissenschaftler*innen, „die qua ihrer Andersartigkeit Authentizität beanspruchen können und damit in diametraler Abgrenzung zum ‚Mainstream' stehen" (Nachtwey et al. 2020: 57).
- Sichtbar wird dies auch in den stärker emotionalen Zugängen zu gesellschaftlichem und politischem Wissen (vgl. Grande et al. 2020: 22; Pantenburg et al. 2021; Nachtwey et al. 2020: 54; Hentschel 2021), das „intuitiv" bzw. „als Bauchgefühl und Hausverstand markiert" wird und „sich als erstaun-

lich resistent gegen faktenbezogene Einwände“ erweist (Pantenburg et al. 2021: 21). Solche Formen politischen Wissens und politischer Artikulation werden häufig im engeren politischen Feld nicht als legitim anerkannt (siehe Bremer 2019; Besand 2015).

Eine politische Erwachsenenbildung, die dabei die Logiken des Feldes hinterfragt, sich also nicht alleinig an einem bestimmten Politikverständnis und Formen der Artikulation und damit einhergehenden Ein- und Ausschlüssen orientiert, kann das in Protesten wie denen gegen die Corona-Politik nach außen getragene Unbehagen in der Krise zum Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse nehmen. Dahinter steht der Gedanke, dass gerade da, wo sich Menschen an den verfassten Strukturen der Politik ‚reiben‘, sich politische Lern- und Bildungsprozesse entzünden können. Daran kann die politische Erwachsenenbildung anknüpfen und Menschen dabei unterstützen, sich in der ihnen entsprechenden Weise politisch zu artikulieren und ihnen mehr Sichtbarkeit und Gehör zu verschaffen (vgl. Bremer & Trumann 2019: 288). Sie kann sich dabei als Akteurin verstehen, die unterschiedliche Anliegen der Protestierenden etwa in Form milieuspezifischer Erfahrungen und von sozialer Ungleichheit geprägte Alltagspraxen aufnimmt und so auch einer Vereinnahmung von rechts entgegenwirken.

„Kritische“ politische Bildung und Krisen

Wie eingangs erwähnt, wird an die politische Erwachsenenbildung auch jenseits der Corona-Proteste die Erwartung herangetragen, Gefahren abzuwehren und präventiv zu wirken (vgl. kritisch Hafeneger 2019). Das umfasst häufig Angebote, in denen Akteur*innen (etwa auch die Protestierenden gegen die Corona-Politik) im Sinne einer Präventionsnotwendigkeit als ‚anfällig‘ markiert werden, mit denen präventiv im Sinne eines „Anti-Programms“ umgegangen werden müsse (vgl. ebd.: 59). Auf diese Weise soll z. B. Radikalisierungstendenzen entgegengewirkt werden. Problematisch an dieser Perspektive ist, dass ihr tendenziell ein defizitäres Bild der Akteur*innen innewohnt. Zugespitzt werden sie per se unter einen homogenisierenden „Generalverdacht“ gestellt, während insgesamt „gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen den Rechten bzw. rechtem Denken“ (ebd.: 60) überlassen werden.

Im Sinne einer kritisch-reflexiven Haltung wäre allerdings darauf zu achten, strukturelle und ungleichheitsrelevante Dimensionen in den Blick zu nehmen und gesellschaftliche Mechanismen (etwa historische und strukturrelevante Veränderungen, Krisen und vorgelagerte politische Sozialisationserfahrungen sowie soziale Probleme) mitzudenken. Dabei ist zu unterscheiden zwischen einer gesellschaftskritischen Ebene sowie einer Kritik an den Protestierenden im Sinne einer alleinigen Präventionshaltung (vgl. Niggemann 2020).

Verwiesen werden kann auf die im Jahr 2015 aus dem Kontext der „Kritischen politischen Bildung“ entstandene „Frankfurter Erklärung“ (Forum kritische politische Bildung 2015). Den darin formulierten didaktischen Leitgedanken folgend können Krisen und damit verbundene unterschiedliche Wahrnehmungen und Positionierungen zum Ausganspunkt von Bildungsprozessen genommen werden. Diese zielen auf die „Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse“, ausgehend von „den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit“, und sind darauf zu orientieren, „Streitfragen und soziale Konflikte zur Sprache zu bringen und politisch auszutragen“ (ebd.). Auf diese Weise kann die politische Bildung auch mit dem Common Sense über Politik und das vermeintlich „richtige“ Sprechen über die Krise brechen und unterschiedliche Formen der Artikulation anerkennen. Diese basieren wie ausgeführt auf habitualisierten Wissensbeständen und damit verbundenen Zugängen zu Gesundheit und Politik, die auch latente und emotionale Dimensionen beinhalten können (vgl. Bremer 2019; Besand 2015).

Impulse für die politische Erwachsenenbildung

Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich Impulse für eine ungleichheitssensible politische Bildung, die das besonders in Krisen zum Ausdruck kommende politische Unbehagen zum Ausgangspunkt nimmt.

In den Blick gerät dabei zunächst das Setzen sogenannter „roter Linien“ in Angeboten politischer Bildung (siehe Bremer 2018; Hufer & Schudoma 2022), was zumeist bezogen ist auf formulierte rassistische und antisemitische Ideologien sowie rechtsextreme Agitationen. Hierbei ist aber wichtig, das Gesagte vor dem Hintergrund spezifischer Erfahrungen, dem jeweiligen Handlungskontext oder Angebotsformat pädagogisch einzuordnen und zu begleiten, etwa durch unterschiedliche Ansprache-Strategien und methodisch-didaktische Herangehensweisen. Dabei gilt es, sich von pauschalen Umgangsweisen (etwa auch einer Bezeichnung der Protestierenden als per se unpolitisch, undemokratisch und defizitär) zu lösen und die differenzierten Zugänge zu beachten, indem beispielsweise unterschiedlichen Zielgruppen, milieuspezifischen Erfahrungen sowie den Formen der Artikulation und Sprache (vgl. Kohlstruck 2013: 315) in den Protesten Rechnung getragen wird.

Verbunden ist das mit den didaktischen Prinzipien der Teilnehmenden- und Milieuorientierung (siehe Bremer 2021). In diesem Zuge kann relevant werden, unterschiedliche räumliche, sprachliche und methodische Zugänge zu entwickeln, bis hin zu Konzepten, die stärker „aufsuchend“ gestaltet sind und Menschen in den jeweiligen lebensweltlichen und sozialräumlichen Kontexten zu erreichen suchen (vgl. Ludwig 2019). Dabei können etwa auch erzählbezogene Methoden integriert werden, die lebensweltliche und biographische Erfahrungen mit aufnehmen. So könnten Protestierende und Nicht-Protestierende eingeladen werden, „die Geschichte ‚ihrer‘ Pandemie zu erzählen“ und somit „die Bedeu-

tung der politisch-gesellschaftliche[n] Kämpfen [sic] aus der lebensgeschichtlich situierten Perspektive“ heraus verstehbar zu machen, so dass die „politisch-gesellschaftliche Dimension ihrer persönlichen Beziehungserfahrungen“ deutlich werden kann (Janotta et al. 2022, o.S.).

Die Orientierung an Habitussensibilität als Teil pädagogischer Professionalität (siehe Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014) ermöglicht es dabei zum einen, nicht nur anhand eines vermeintlich ‚richtigen‘ Wissens und bestimmter legitimer Formen der Artikulation (etwa über sogenannte Faktenchecks oder Argumentationsleitfäden die Akteur*innen) ‚aufzuklären‘, sondern auch die erwähnten latenten und emotionalen Ressourcen für das ‚Politischwerden‘ mit aufzunehmen (siehe Bremer 2019; Besand 2015). Damit verbunden ist, dass eine Lücke zwischen dem, was als gesellschaftliches Problem gesehen, und dem, was als Alltagsproblem erfahren wird (vgl. Bremer 2018: 35), bei den Akteur*innen erkennbar wird.

Habitussensibilität führt zum anderen dazu, dass die Akteur*innen in der politischen Bildung den eigenen sozialen Ort und damit verbundene Formen und Zugänge zu Gesundheit, Wissen, Politik usw. wie auch zur „Corona-Politik“ sowie ihr pädagogisches Selbstverständnis reflektieren. Dies ist ein in die Bildungspraxis zu integrierender Professionalisierungsprozess, der es ermöglicht, die Logiken des engen politischen Feldes und damit verbundene Ausschlussmechanismen in Frage zu stellen und gleichzeitig „rote Linien“ aus dem eigenen professionellen Selbstverständnis heraus zu begründen.

Literatur

Becker, K./Dörre, K./Reif-Spirek, P. (Hrsg.) (2020): *Arbeiterbewegung von rechts? Ungleichheit – Verteilungskämpfe – populistische Revolte.* Bundeszentrale für politische Bildung.

Besand, A. (2015): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: K.-R. Korte (Hrsg.): *Emotionen und Politik,* 33, 213–224.

Bourdieu, P. (2001): Das politische Feld. In: Ders.: *Das politische Feld* (S. 41–66). UVK.

Bourdieu, P. (1997): Verstehen. In: Ders. et al. (Hrsg.): *Das Elend der Welt* (S.779–802). UVK.

Bremer, H. (2021): Milieusensible Weiterbildung. *Education Permanente, 1*(2021), 21–31.

Bremer, H. (2019): Politik, Emotionen und Habitus. Plädoyer für eine emotions- und ungleichheitssensible politische Bildung. In: A. Besand, B. Overwien, P. Zorn (Hrsg.): *Politische Bildung mit Gefühl* (S. 159–172). Bundeszentrale für politische Bildung.

Bremer, H. (2018): Wie umgehen mit „rechts“? Verschiebung politischer Koordinaten und die „roten Linien“ in der politischen Bildung. *Weiterbilden*, *2*(2018), 32–35.

Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2010): „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: C. Zeuner (Hrsg.): *Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung* (S. 12–28). Universität Hamburg.

Bremer, H./Trumann, J. (2019): Das Unbehagen im Politischen und dessen Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung, 72*(3), 277–292.

Bürgin, J. (2021): *Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung*, Beltz Juventa.

Forum kritische politische Bildung (2015): *Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. Juni 2015. https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf

Frei, N./Nachtwey, O. (2021): *Quellen des „Querdenkertums“*. Eine politische Soziologie der Corona-Proteste in *Baden-Württemberg*. Universität Basel. Heinrich-Böll-Stiftung Baden-Württemberg. https://www.boell-bw.de/sites/default/files/2022-01/Quellen%20des%20Querdenkertums_Frei_Nachtwey.pdf

Grande, E./Hutter, S./Hunger, S./Kanol, E. (2021): *Alles Covidioten? Politische Potenziale des Corona-Protests in Deutschland.* Discussion Paper. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2021/zz21-601.pdf

Hafeneger, B. (2019): Politische Bildung in Krisenzeiten – Im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. *deutsche Jugend 67*(2), 55–63.

Hentschel, C. (2021): „Das große Erwachen“: Affekt und Narrativ in der Bewegung gegen die Corona-Maßnahmen. *Leviathan, 49*(1), 62–85.

Hufer, K.-P./Schudoma, L. (2022): *Die Neue Rechte und die rote Linie.* Beltz Juventa.

Hunger, S./Völker, T./Saldivia Gonzatti, D. (2021): *Der Verlust der Vielfalt. Die Corona-Proteste in Deutschland werden durch eine radikale Minderheit geprägt.* WZB Mitteilungen 172, 30–32.

Janotta, L./Seltner, F./Urban, S. (2022): *Coronaproteste (sozialpädagogisch) verstehen?* 14.02.2022. In: A. Böhmer, M. Engelbracht, B. Hünersdorf, F. Kessl, V. Täubig (Hrsg.): Soz Päd Corona. Der sozialpädagogische Blog rund um Corona. https://sozpaed-corona.de/coronaproteste-sozialpaedagogisch-verstehen/

Kleemann-Göhring, M. (2013): „Politikferne“ in der politischen Bildung. Zur Anerkennung unterschiedlicher sozialer Zugänge zum politischen Feld. In: H. Bremer, M. Kleemann-Göhring, C. Teiwes-Kügler, J. Trumann (Hrsg.): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive* (S. 276–292). Beltz Juventa.

Kohlstruck, M. (2013): Bildung „gegen rechts“. In: B. Hafeneger (Hrsg.): *Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure* (S. 307–323). Wochenschau.

Koos, S. (2021): *Die „Querdenker“. Wer nimmt an Corona-Protesten teil und warum? Ergebnisse einer Befragung während der „Corona-Proteste“ am 4.10.2020 in Konstanz.* Universität Konstanz/Exzellenzcluster „The Politics of Inequality“, 1–12. https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/52497

Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: T. Sander (Hrsg.): *Habitussensibilität* (S. 177–207). Springer Fachmedien.

Ludwig, F. (2019): *Aufsuchende politische Bildung*. Expertise. Im Auftrag von ARBEIT UND LEBEN Sachsen e. V. (Download als PDF)

MIDEM (2021): *Corona und Rechtspopulismus. MIDEM Jahresstudie 2021.* Mercator Forum Migration und Demokratie. Von Hans Vorländer. Dresden. https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/midem-jahresstudie-2021/

Nachtwey, O./Schäfer, R./Frei, N. (2020): *Politische Soziologie der Corona-Proteste.* Grundauswertung. Universität Basel. https://idw-online.de/de/attachmentdata85376

Niggemann, J. (2020): Einbildungsfern. Neutralitätszwang und Präventionsdogma: zwei aktuelle Strategien gegen (kritische) Politische Bildung. *Magazin* erwachsenenbildung.at*,* 39, 05/01–05/11. https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-39/meb20-39.pdf

Pantenburg, J./Reichardt, S./Sepp, B. (2021): Wissensparallelwelten der „Querdenker“. In: S. Reichardt (Hrsg.): *Die Misstrauensgemeinschaft der „Querdenker“* (S. 29–65). Campus.

Reichling, N. (2021): Mehr Demokratie wagen oder mehr „QUANGOs“ riskieren? Zwischenfragen zu Demokratieförderung, Zivilgesellschaft und politischer Bildung. *vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik 235 60*(3), 101–112.

Teune, S. (2021): Querdenken und die Bewegungsforschung – Neue Herausforderung oder déjà-vu? *Forschungsjournal Soziale Bewegungen 34*(20), 326–334. https://doi.org/10.1515/fjsb-2021-0029.

Vester, M. (2010): Alternativbewegungen und neue soziale Milieus. Ihre soziale Zusammensetzung und ihr Zusammenhang mit dem Wandel der Sozialstruktur. In: S. Reichardt, D. Siegfried (Hrsg.): *Das Alternative Milieu. Antibürgerlicher Lebensstil und linke Politik in der Bundesrepublik Deutschland und Europa 1968–1983* (S. 27–60). Wallstein.

Vester, M. (2009): Milieuspezifische Lebensführung und Gesundheit. *Jahrbuch für Kritische Medizin und Gesundheitswissenschaften: Health Inequalities 45*, 36–56.

Virchow, F./Häusler, A. (2020): *Pandemie-Leugnung und extreme Rechte in Nordrhein-Westfalen.* CoRE-NRW-Kurzgutachten 3. CoRE. Bonn. https://www.bicc.de/uploads/tx_bicctools/CoRE_Kurzgutachten3_2020.pdf

Wippermann, C./Arnold, N./Möller-Slawinski, H./Borchard, M. (Hrsg.) (2011): *Chancengerechtigkeit im Gesundheitssystem.* VS.

Letzter Zugriff auf die Onlinequellen: 28.01.2023

What crisis are we in actually? The (Nordic) Bildung Hype in Adult Education

Anja Heikkinen, Lorenz Lassnigg, Gabriele Molzberger

1 Bildung as a salvation to multiple crises

Crisis is an old topos of social sciences and the discipline of adult education, as shown by Willy Strzelewicz (1985), but it is only recently that crises-discourses have become dominant in the general public and among policymakers. They refer to multiple crises, such as global warming, forced migration, the Covid-19 pandemic, the state of democracy and working society, technologisation without social progress, and the crisis of the welfare state. It is no wonder, then, that the quest for possible solutions has expanded among the adult population and practitioners and policymakers of adult education. Responses are mainly advertised on the internet, instead of in traditional and institutionalised structures, and critical reflective dimensions of adult education.

In our paper, we focus on influential crisis-discourses, which have recently emerged as a renaissance of the concept of Bildung. This gradual expansion has remained largely unnoticed in the academic adult education community, but the concept has become vital for diverse networks of adult education influencers and organisations in formulating their crisis solutions (Lassnigg 2022). Interpretations about European traditions of adult education and the philosophy of education, which the protagonists of the Bildung hype are effectively disseminating, are biased and selective rather than systematic and analytical. Therefore, we find it essential to explore this hype more deeply and reflect its meaning for adult education as an academic discipline, practice and policy.

Our aim is to suggest steps towards a more profound analysis of the Bildung hype in the current crisis-discourse in adult education. The study builds on some initial cartographic observations and cross-cultural reflection by authors with backgrounds in Austria, Finland and Germany, who discussed the hype about Bildung in a pre-seminar at Tampere University in February 2022 (Heikkinen et al., 2022), as well as in the “Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der

Erwachsenenbildung” conference at the University of Flensburg in September 2022.

In the first section, we locate the Bildung hype in a wider landscape of manifestos, which have become increasingly popular for all kinds of influencers in promoting their agendas. While manifestos typically appear in times of crisis and societal transformation, we show how they respond to current crises, offering a descriptive analysis of selected manifestos that refer to general developments of society or have a specific appeal to (adult) education.

In the second section, we analyse the conceptual plausibility of the promise of the Bildung hype as a universal solution to multiple crises. Our analysis suggests that concepts of Bildung, especially connected to Nordic traditions of adult education, are utilised for branding and marketing narratives and belief systems, offering remedies for any wicked problems. While Nordic countries have been admired for their welfare states, in the third section, we question whether the Bildung hype provides false hopes when it comes to responding to the welfare stare crisis. Our analysis problematises the connection between a prosperous welfare state and certain types of adult education, as well as the appropriateness of this role model to adult education practices and policy in recovering from global crises.

In the concluding section, we question what the Bildung hype as a response to the crisis reveals about the relations between adult education policies, practices and research. How far do the crises addressed and experienced in adult education policies and practices relate to academic adult education and its entanglement in the global education industry? Where and by whom are the agendas of adult education currently set, and what is the role, position and responsibility of the university in interaction with various non-university actors?

2 The many crises and the articulation of manifestos by new societal actors

In our times of uncertainty, social upheaval, and the search for orientation, it may not be surprising that manifestos (theses, proclamations, and invocations) as a certain type of articulation have become a common phenomenon. Manifestos have an affinity with other sorts of texts, such as credos, declarations, pamphlets, proclamations, open letters or memorandums.[1] Manifestos declare principles or intentions and follow a persuasive, apodictic, pathetic or imperative style. Historically, their appearance is linked to the development of modern society and the rise of the public sphere. Moreover, they often seek popular outrage and

1 The interest in manifestos as a text type arose in a Master’s seminar held by Gabriele Molzberger and Loriana Metzger, whom we wish to thank for her comments as well as other colleagues who provided us with additional hints to published manifests after the Flensburg conference and which will be sources of further analysis in the future.

function as ‘seismographs’ and ‘alarm systems’ (Klatt & Lorenz, 2010, p. 436). Manifestos share an aspiration for collective empowerment and signal political and social power.

Manifestos call for public incitement; they call for action. However, because of their persuasive character, they use scientific language and arguments to do so. In the descriptive analysis of selected manifestos that follows, we consider the recent methodological variations on context-sensitive approaches to historical educational research (Landwehr 2008, 2019), which have been further developed across other disciplines.

We refer to a selection of manifestos that have gained public attention, including some that generally address current and future crises and developments and some more specifically concern (adult) education. Our selection showcases the plenitude of crises and points to the wicked problems education is confronted with. In contrast to postmodern diagnosis, we do not see these manifestos as a sign of the ‘end of history’ but as references and indicators to the loss of certainties in contemporary societies. To recollect the history of manifestos, we mention two classics: the “Kommunistisches Manifest” (1848) by Karl Marx and Friedrich Engels, and the “Fondazione e Manifesto del Futurismo” (1909) by Filippo Tommaso Marinetti. As the former called for the unification of all proletarians and the latter for violence and destruction to promote a machine-driven future, they make clear that manifestos can promote both right- and left-wing movements.

From manifestos operating at the general political level, we mention three recent ones, which are grounded in social sciences and have support in the academic world. One is the “Convivialist Manifesto” (2014), published by a group around the French sociologist Alain Caillé. It is directly linked to a critique of neoliberalism and seeks new collective, convivialist forms of living together on the planet in local initiatives. A second edition – “Convivialist international” – was published in 2020. While the former stresses the fact of interdependencies in human living, the latter calls for convivialism as an international movement towards a post-neoliberal world. Another example from social theory is Bruno Latour’s “The Terrestrial Manifesto”, published in 2018. In Latour’s view, the struggle of social classes has become the struggle of geo-social places. Climate issues, geopolitical disputes, social injustices and inequalities are intertwined. Therefore, the question “How do we find a habitable ground?” represents the wicked *conditio humana* of our times (Latour, 2018, pp 17ff.). As a third example, most of the multiple crises have been addressed by the work of more than 250 researchers in the International Panel on Social Progress (IPSP) who have attempted to appraise the potential contributions of the social sciences to solutions towards a just and sustainable society. As an interim result, “A Manifesto for Social Progress” (Fleurbaey, 2018) was published; it provides ideas for new paths to resolve the crisis of the welfare state.

Among manifestos grounded in educational sciences, an invocation was published online in 2015 under the title “For solidarity in education in the global

migration society". This appeal reacted to forceful displacement and migration, described by Wolfgang Klafki as "'epochal-typical key problems of our present and possible future'" (Aufruf 2015). The invocation intervened when debates about the "Flüchtlingskrise" turned xenophobic in Germany. According to the authors and subscribers, "pedagogic and social organisations and institutions of education have a central role to respond to current global conditions" (Aufruf 2015).

In 2019, a network of members of the Austrian adult education community formulated a brief "Manifesto for Critical Adult Education 2019" consisting of eleven theses addressed "to all those who take seriously the mission and the possibility of adult education to contribute to a society that enables a good life for all".

The COVID-19 pandemic led to some additional manifestos. The manifesto "Work: Democratize, Decommodify, Remediate" was published in 2020 and signed by more than 3,000 researchers from universities and academic institutions around the world. The clear appeal was to "stop treating human beings as resources so that we can focus together on sustaining life on this planet".[2] Another, the "The Hagen Manifesto on New learning"[3] (2021), reacted to the transformations towards digital teaching that were promoted due to the pandemic. It associated new teaching methods with new working methods and the transformations in the economy. Like the previous manifestos, it called for (adult) educators to contribute to a better life.

The two last manifestos come from outside the academy and directly address adult education. The European Association for the Education of Adults (EAEA) published a manifesto in 2015/2019 as an invocation to politics to support adult education. This manifesto, "Manifesto for Adult Learning in the 21st Century", outlines the "transformative possibilities and the power and joy of learning". The aim of this manifesto is "to develop a knowledge society that can deal with the challenges of our time", and it argues for "sustainable investments" in adult education on different levels. The reference to sustainable development is linked to the United Nations' Sustainable Development Goals. In 2019, the launching of an annual 'European Bildung Day' led to the publishing of "Better Bildung, Better Future. A Bildung Manifesto for a Global Renaissance 2.0" (2021)[4] by the European/Global Bildung Network. Its mission for global reach is as follows: "Better Bildung. Better Future. We honestly believe in that: The world would be a wiser, safer, more friendly, sustainable, and meaningful place with more bildung. It would also allow us to create a metamodern future that unites the best from the past and the present" (Global Bildung).[5] It explicitly offers "Bildung" as the key to solve the multiple crises.

2 https://democratizingwork.org
3 https://www.fernuni-hagen.de/english/university/hagen-manifesto.shtml
4 https://www.globalbildung.net/manifesto/
5 [Accessed February 2022]. Since then, the website of the European Bildung network has disappeared, and the network is only mentioned in the Global Bildung network-site: https://www.globalbildung.net/.

The selected manifestos are distinct in their ambitions and messages. Generated in the academic community, the manifestos try to grasp causes for crises in order to give basic orientation and to find guidelines for action. Some initiatives amalgamate with relevant think tanks, associations and other organisations. Manifestos related to educational sciences analyse certain societal problems and call for the educators to search for solutions to crises, but they do not promise salvation. Others, such as the EAEA manifesto, follow a traditional narrative of political lobbying, trying to show the benefits of more support of adult education. In line with the mentioned manifestos and distinct at the same time is the Bildung Manifesto from Nordic/European/Global Bildung, which promises global salvation of multiple crises through a new understanding of Bildung. This will be discussed in the sections below.

3 Decontextualised slogans and fake promises

In adult education, the Nordic Bildung organisation, with its projects 'European Bildung' – and the 'Global Bildung' network projects and its links to parallel organisations and networks, is a representative case of sloganisation (Pavlenko, 2019) and concept production (Narotzky, 2007). It disseminates conceptual slogans through websites, social media platforms, podcasts, videos, e-publications, training and events.[6] This article is not the place to provide explanations or truths about the phenomenon but to show some conceptual inconsistencies and false promises of 'Nordic bildung', as one of the gospels offered to (popular) adult education at the attraction markets, when it strives for justification and a distinctive mission (Andersen, 2021). The launching of the neologism 'bildung' is exemplary of concept sloganisation in product competition, as well as creating a positive impression, shaping public opinion, and creating desire for products through project campaigns.

The attraction that 'Nordic bildung' has achieved among European adult education organisations seems to lie in the appropriation of figures and interpretations of 'Bildung' in Denmark or Nordic and German-speaking countries, and in showcasing Nordic countries as most advanced in the world, paving the way towards universal peace, prosperity, democracy and human rights. The organisation promises that "based on the very best from the cultural evolution around the globe, we will break away from the kind of thinking that has created the major problems facing humanity… develop models and understandings that people around the globe can use in order to create a meaningful and sustainable future".[7]

In the selective appropriation of Bildung theory in German-speaking traditions in 'Nordic bildung', most notable is the association of Friedrich

6 https://www.nordicbildung.org/
7 https://www.nordicbildung.org/

Schiller's hierarchisation of humans according to their level of 'Bildung' with Robert Kegan's hierarchical model of psychological (moral) development of individuals. According to Andersen et al. (2017), "What emerged was the understanding that people must be able to control their emotions, internalize the norms of society and take individual moral responsibility. In German, this kind of personal ego-development goes under the name Bildung". The narrative of German Bildung thinkers smartly justifies the actual detachment of 'Nordic bildung' from the conceptual intertwinement of Bildung with spirit, humanness and culture, which is fundamental for German Bildung-theories (Busche, 2014). At the same time, it neglects to recognise their inherent nationalist agendas (Wischmann, 2018). The conceptual separation allows psychological translations of Bildung theories: Bildung is reduced to individual empowerment towards metamodernity, spirit to hierarchies of inner awareness, humanness to types of people, and culture to adoption of cultural codes and memes. Such reduction of Bildung concepts may be attractive to the adult education community, but it may also be caused by the historical neutralisation of Bildung into a taken-for-granted generic term, which can be addressed to any educational or training measures.

Yet, the production of the 'Nordic bildung' concept primarily relies on the decontextualised and calculating appropriation of Nordic folk edification traditions, with Danish Folk High School depicted as their emblem: "Strange as it may sound, the hopes of the American and French Revolutions, the Romantic nationalism of the German Idealists and the industrious pragmatism from the UK all came together in a farmhouse on the small Danish island of Funen in 1851… What they had just invented was deliberate ego-development and it came to be known as folk-Bildung" (Andersen et al 2017). The narrative about folk edification as the basis for superiority of Nordic countries builds on several conceptual and historical misinterpretations, but here we can only make few superficial remarks.

Instead of being a translation from German Bildung, the concepts used in Nordic folk edification have their own idea- and political-historical meanings. Already, the translation of the Danish concept 'folkeoplysning' (~folk enlightenment) into 'folk bildung' is misleading since it was deliberately introduced as an alternative to the elitist and foreign 'dannelse' (~Bildung) (Grundtvig, 1836; Lyby, 2004; Korsgaard 2022). Furthermore, despite historical connections and mutual influences between Nordic countries, it can barely be claimed that the model of Danish Folk High School was transferred to other Nordic countries, and even less that it represents the diverse forms of Nordic folk edification (Heikkinen, 2019).

The Finnish vocabulary exemplifies differences between German and Nordic interpretations of folk edification. In Finland, the concept of 'kansa' (~folk) has been essential, traditionally referring to inhabitants, mighty beings or a majority in some existential sphere (forest, lake, sky, territory), with humans among other creatures. It is used for most societal and political phenomena, whereas German

and Scandinavian concepts related to ‘Nation’, ‘national’, ‘Bürger’, ‘citizen’, do not refer to folk or Volk. ‘Kansansivistys’ (~folk edification) has connected to diverse and competing projects to transform from separate communities, estates and classes into an ethnic and social collective, towards a political and economic entity that is eventually governed and developed by folk members. Therefore, it does not directly translate into concepts like Volksbildung, popular or liberal adult education (Apo, 1995; Hyvärinen et al., 2004, Kettunen, 2006; Kokko, 2016; Heikkinen, 2019).

The meanings and diverse institutions of ‘kansansivistys’ in Finland cannot be understood without their connection to continuous political and conceptual rivalries about ‘kansa’. The hegemonic Fennoman movement (since the 1830s-1840s) aimed at defending the status of the Finnish-speaking political and economic elites by introducing edification as a nationalist version of German neo-humanist Bildung. While the majority of ‘kansa’ comprised rural peasants, tenants and workers, an alternative interpretation of rural/peasant edification emerged (since the 1870s-1880s), building on earth-mindedness, ‘folklikeness’ of education, economy and governance. It emphasised power and ownership of land by ‘kansa’. Nevertheless, it was challenged by the inequalities among the rural populations; thus, the solution was searched through the slogan ‘land to the landless’ (Liakka, 1918/1991; Heikkinen, 2016). During the integration of Finland into global capitalism (at the turn of the 20th century), industrial workers became part of the folk, ‘työkansa’ (~working folk). The general suffrage of 1906 and independence from Russia in 1917 accelerated the separation between rural and workers’ edification. The hegemonic social democratic workers’ edification emphasised the inclusion of worker-mindedness of ‘nation state society’ and ‘citizenship’, which required scientification and rationalisation of education, economy and governance. Because of its focus on worker aristocracy and on class compromise (since the 1940s–1950s), the challenge of mixed workers, land and forest labourers, and the unemployed was addressed with the slogan ‘work to the workless’. Both left- and right-wing interpretations of edification have been marginalised as folk incitement, agitation and propaganda (Heikkinen, 2019; Aaltonen et al., 1991). The example from Finnish history shows the implausibility of claims about a unanimous tradition of ‘Nordic bildung’. It alerts about the anachronistic exploitation of conceptions of ‘folk edification’, which have gone through major transformations in Nordic countries.

However, in order to sell the product ‘Nordic bildung’, it had to resonate with the pedagogical and strategic needs of adult education practitioners, providers and policymakers, and their concerns for current crises. For this purpose, it is wrapped up in tools that are universally attractive and applicable. The most popular tool is the ‘Bildung Rose’[8]. Without a logical link to the narratives of

8 https://www.nordicbildung.org/the-bildung-rose/. It has been widely disseminated and applied, for example, in the EAEA Bildung-project, https://eaea.org/project/bildung/.

'Nordic bildung', it presents a universal model of any societal entity according to seven ontological domains: production and technology, forming what is physically possible; aesthetics, science and power, representing what might be possible; and narrative and ethics, representing what ought to be. It allows practitioners and policymakers to map 'the relationship between self and society in a way that orients us toward the well-being and flourishing of both'.

4 Bildung hype and the crisis of the welfare state

There are more serious reasons for practitioners, policymakers and researchers of adult education should be concerned about the Bildung hype. Especially as 'Nordic bildung', it provides a distinctive response to one of the crises mentioned above – namely, the crisis of the welfare state. The crisis has multiple facets and may be understood from different perspectives, including the new conditions for national states in the "risk society" (Beck, 1986), the worlds of welfare capitalism (Esping-Andersen, 1990) or the varieties of capitalism (Hall & Soskice, 2001). The crisis has become part of the European political discourse after the economic stagflation crisis of the late 1970s, in parallel to the advent of neo-conservatism and neoliberalism. Two aspects were dominantly affecting education: first, the problems of mobilising financial resources for the welfare services combined with the more general accusation of state expenditure as being inefficient, and second, the conservative rhetoric of producing "organised irresponsibility" by providing too much social security through the state welfare services. The provision of good and just public education services had been a main part of the welfare state expenditure but came under pressure by financial austerity and the neoliberal call to dismantle the "state monopoly" by providing private services on the market. As the population's main resource is "human capital", the principal purpose of education services was defined to contribute to the stocks and flows of human capital.

While education for increasing human capital became an important political priority across political camps, education markets were pushed forward on a global scale in order to provide the services in a more efficient way. Reflecting the faith in schooling for workplace preparation as a remedy for all problems in the United States and beyond that has been evident over decades, Grubb and Lazerson (2004) coined the term 'Education Gospel' to refer to this belief system. They have already pointed to the need to expand the purpose of education beyond skills and credentials to civic goals and learning for its own sake. Marvin Lazerson (2005) has formulated their message as follows:

> "The central dilemma of the belief system we call the Education Gospel is that it wants to use education as a substitute for other social policies to reduce unemployment, to alleviate poverty, to narrow the distribution of

> earnings, and to end racial differences. This substitution is self-defeating. We cannot moderate the enormous inequalities in our society simply by improving education (…) The fact is that we cannot fix schools without fixing inequality, and we cannot fix inequality without fixing schools (…) The Education Gospel then is a trap, because it turns us into believers that schools can accomplish everything, and therefore we have to do little else (…) To believe that education is our way to salvation is to live a terrible lie."

Even before the term "education gospel" was coined, Colin Crouch and his colleagues attempted to address the question of "Are skills the answer?". Their comparative project covered France, Germany, Italy, Japan, Sweden, the UK and the United States (Crouch et al., 1999), and it came up with similar results to those of Grubb and Lazerson (2004). The political focus on skills has crowded out all other attempts of employment creation without solving the problem, and the provision of skills has broadly shifted into the realm of private enterprises.

According to the Nordic Bildung narrative, Bildung and Nordic folk edification have contributed to economic, social and moral superiority of German-speaking and Nordic countries.[9] They repeat established criticisms about the narrow focus of education on economic purposes and deliberately criticise the previous orientation towards human capital (production and technology) include educational dimensions in their purposes (democracy, digitalisation, sustainability). The salvation agenda is attractive for adult education in that it integrates education and developmental psychological and as socio-cultural-evolutionary concepts of 'Bildung'. It goes beyond previous education gospels by promising that by adopting 'Folk-bildung 3.0', other countries could follow the Nordics to metamodernity, and humankind would be saved from its multiple crises. The website of Nordic Bildung states that "As a cultural code, metamodernity contains both indigenous, premodern, modern, and postmodern cultural elements and thus provides social norms and a moral fabric for intimacy, spirituality, individuality, and complex thinking. It has the potential to protect our cultures and cultural heritage as the economy, the internet and exponential technologies are going global and disrupting our current modes of societal organization and governance".[10]

Through retroactive explanations of 'Nordic success' by individual 'bildung', the narrative ignores the political essence of the welfare state and the historical emergence of Nordic welfare systems that had been exemplary to the capitalist world (e.g., Katzenstein, 1984, 1985). However, there is broad evidence that the reasons for Nordic success lie elsewhere than in the tradition of (Danish) folk-edification, such as democratic advancement of comprehensive, vocational and

9 https://nordicbildung.org, also Andersen 2021, 2022.
10 https://nordicbildung.org/metamodernity-paper

higher education or social and economic policies (e.g., Koivunen et al., 2021). The explanation offered by 'Nordic bildung' completely sets aside the massive amount of research in various disciplines which shows education rather as an outcome than an explanatory factor in the emergence and functioning of Nordic welfare states.

Nordic Bildung, with its networks, is one of the new "think tanks" and philanthropic organisations/networks that are trying to put aside the public democratic institutions in political and societal practices. Social welfare and education should no longer be provided by 'state monopolies' but by actors, funded by companies and philanthropic donations from winners in the global financial capitalist markets (Lassnigg, 2022).

Although the crisis of the welfare state has not been resolved, there are plenty of ongoing discourses on how its achievements can be sustained and how to avert other crises that must be resolved in parallel. Adult education, among other forms of education, may only play a minor role, and in this context the 'Nordic bildung'-gospel most surely damages more than it helps.

5 The crisis of (academic) adult education?

An important question remains: among the diverse manifestos and their protagonists, why has the 'Nordic bildung' gospel, with its considerable flaws, gained so much response from the adult education community in the face of multiple crises? For example, numerous umbrella organisations of popular adult education have adopted it in their projects and strategies. We assume that there is a bundle of integrated factors behind the attraction of manifestos and salvation agendas: the controversial status of academic adult education, the challenge of nation states in front of globalisation and multiple crises, the conquest of the public sphere by private and philanthropic actors and networks, and finally the lack of critical historical scanning of Bildung concepts and theories.

Adult education has always been highly contested as a field of practice and semi-professionalisation, as an academic discipline and as a complex policy field. The institutionalisation of adult education has been closely related to the political, social and economic formation of different types of welfare states. Historically, in 18th- and 19th-century Europe, nation states and schooling systems were formed in close connection. In many contexts, folk education (Volksbildung) has subsequently transformed into adult education (Erwachsenenbildung). Despite its roots in social movements, such as the workers' movement, adult education started to institutionalise nor only as a compensation or complement to schooling but also as continuing vocational education, staff development, and the provision of higher education qualifications for adults. Adult education has become highly diverse and the most flexibly transforming field of education.

While the multiple crises reach beyond nation states, the traditional institutions of welfare states have been challenged. The established institutions and patterns of adult education as a field of practice and academic discipline are in danger of losing their justification as national representatives of adult education. In the era of global attention and attraction markets, academics lose their position in conceptualising what is and what goes on in the world. When the stage is open to new actors without entanglement in established frameworks of adult education, the salvation agendas with nostalgic narratives are attractive for actors in the field who are searching for justification, a mission and strategies for their existence.

We assume that the attraction of the Bildung hype in adult education indicates a more fundamental crisis of academic adult education because of its parasitic relationship to practice and policy and their subservient role in dominant social, economic and educational policies.[11] The protagonists of the Bildung hype and their collaborators gain their market niche using seemingly academic narratives and tools, applying recent developmental psychology for visioning cultural and societal meta-modernity via individual spiritual development. However, adult educators could ask whether Eurocentric Bildung and folk edification have in fact contributed to the colonialist and capitalogenic process, leading to the Anthropocene and planetary crises. From outside the Global North and from the perspective of nonhuman entities, the Bildung process may expose a much uglier 'Bild' of ideal humanness.

The concept of Bildung, its historical foundations and transformations are not only widely discussed in German-speaking countries but are also considered in general education research and science. Numerous articles related to 'Bildung' have been published in the last decade in such sources as the Journal of Philosophy of Education, Educational Philosophy and Theory, the Journal of Curriculum Studies, Zeitschrift für Pädagogik (e.g., special issue in 2015). However, so far, these awakening and reflective discourses have taken place largely unnoticed by academic adult education research. Does the lack of critical, historicising conceptualisation and theorisation of adult education leave the forum open to digital networks and private companies that appropriate random figures and traditions of education to produce their business concept? There have been many renaissances of Bildung, but the current one is new in that it combines the local and the global by neglecting their concrete historical interdependency.

11 Examples https://www.debildungacademie.nl, https://fetzer.org, https://www.metamoderna.org, https://systems-souls-society.com, http://www.whatisemerging.com/, https://integrallife.com/, https://www.innerdevelopmentgoals.org/, https://www.u-school.org/hub.

References

Aaltonen, R. & Tuomisto, J. (1991). *Valistus, sivistys, kasvatus.* Vapaan sivistystyön vuosikirja XXXII. KVS & ATS.

Andersen, L. (2022). *Nordic bildung. The intellectual content and what we are doing (and not doing).* [Presentation] Bildung gospels – salvation to wicked problems – preseminar at Tampere University 9.2.2022.

Andersen, L. & Björkman, T. (2017). *Nordic Secret.* Fri Tanke

Apo, S. (1995). *Naisen väki.* Hanki ja Jää.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Suhrkamp.

Busche, H. (2004). *Georg Simmels „Tragödie der Kultur" – 90 Jahre danach.* https://www.fernuni-hagen.de/KSW/download/av/av_busche.pdf.

Crouch, C., Finegold, D. & Sako, M. (1999). *Are Skills the Answer?: The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries.* Oxford University Press.

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism.* Princeton University Press.

Fleurbaey, M. (2018). *A Manifesto for Social Progress. Ideas for a Better Society.* Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/9781108344128

Grubb, N. W. & Lazerson, M. (2004). *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling.* Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1pncrhb

Grundtvig, N. F. S. (1836). The Danish Four Leaf Clover or Danish Nationalism Looked at from a Partial Viewpoint. In N. F. S. Grundtvig 1991. *Selected Educational Writings.* Compiled by Max Lawson. The International People's College and The Association of Folk high schools in Denmark.

Hall, P.A. & Soskice, D.W. (2001). *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage.* Oxford University Press.

Heikkinen, A. (2016). "Land and People of Our Own" – Rivalries in Finnish adult education, 1870–1960. In *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung,* 25, 214–226.

Heikkinen, A. (2019). Vapaan sivistystyön aatteet ja ideologiat. In J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (Eds*.). Vapaa sivistystyö eilen, tänään & huomenna.* VST ry & SVV-ohjelma. http://www.vapausjavastuu.fi/wp-content/uploads/2019/03/Vst-eilen-tanaan-huomenna-verkko.pdf

Heikkinen, A., Kannisto, T. & Molzberger, G. (2022). *Bildung-gospels and adult education.* Tampere University: TREPO. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2733-0

Hyvärinen, M., Kurunmäki, J., Palonen, K., Pulkkinen, T.& Stenius, H. (Eds.) (2003). *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria.* Tampere: Vastapaino.

Katzenstein, P. J. (1984). *Corporatism and Change: Austria, Switzerland, and the Politics of Industry.* Cornell University Press.
Katzenstein, P. J. (1985). *Small States in World Markets. Industrial Policy in Europe.* Cornell University Press.
Kettunen, P. (2006). J. V. Snellman ja nationalismi. In I. Niiniluoto & R. Vilkko (Eds.). *J. V. Snellman - filosofi ja valtio-oppinut* (pp. 147–167). Suomen Filosofinen Yhdistys.
Klatt, J. & Lorenz, R. (2010): Voraussetzungsreiches, aber schlagkräftiges Instrument der Zivilgesellschaft. Wesensmerkmale politischer Manifeste. In J. Klatt & R. Lorenz (Eds.), *Manifeste. Geschichte und Gegenwart des politischen Appells* (pp. 7–45). transcript Verlag.
Koivunen, A., Ojala, J. & Holmén, J. (eds.) (2021). *The Nordic Economic, Social and Political Model. Challenges in the 21st Century.* Routledge. https://library.oapen.org/bitstream/id/d764cc52-cf32-4be5-93b6-d9ffc1b6ff3b/9780429643446.pdf.
Kokko, H. (2016). *Kuviteltu minuus. Ihmiskäsityksen murros suomenkielisen kansanosan kulttuurissa 1800-luvun puolivälissä.* Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100097/978-952-03-0282-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y/
Korsgaard, O. (2022). *Peoplehood in the Nordic World.* University of Wisconsin Press.
Landwehr, A. (2019). Gegenwart. Erkundungen im zeitlichen Diesseits. In T. Alkemeyer, N. Buschmann & T. Etzemüller (Eds.): *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne* (pp. 43–61). transcript Verlag.
Landwehr, A. (2008). *Historische Diskursanalyse*. Campus-Verlag.
Lassnigg, L. (2022). *Netzwerkgesellschaft, Metamodernism und (Erwachsenen) Bildung – Reflexionen zum neuen Bildungsdiskurs*. Preprint, online. DOI: 10.13140/RG.2.2.10890.75204
Latour, B. (2018). *Das terrestrische Manifest.* Suhrkamp.
Liakka, N. (1918/1991). Sivistys ja kansansivistys. In R. Aaltonen & J. Tuomisto (Eds.) *Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen*. Vapaan Sivistystyön 32. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 83–85.
Lyby, T. C. (2004). Grundtvigs dannelsesbegreb mellem national dannelse og erhvervsorienteret uddannelse. *Grundtvig-Studier*, 55(1), 62–82. https://doi.org/10.7146/grs.v55i1.16454
Marinetti, F. T. (1909): Fondazione e Manifesto del Futurismo. In *Le Figaro*, Paris, 20. Februar 1909.
Marx, K. & Engels, F. (1848). *Manifest der Kommunistischen Partei*. London.
Narotzky, S. (2007). The project in the model. Reciprocity, Social Capital, and the Politics of Ethnographic Realism. *Current Anthropology* Volume 48, Number 3, June 2007.

Pavlenko, A. (2019). Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. In B. Schmenk, S. Breidbach & L. Küster (Eds.) *Sloganization in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization.* Multilingual Matters.

Strzelewicz, W. (1985). Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung. In H. Tietgens (Ed.) *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (pp. 133–147). Klinkhardt.

Wischmann, A. (2018.) The absence of 'race' in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. *Race Ethnicity and Education*, 21(4), 471–485.

Internet Sources

Aufruf (2015): For solidarity in education in the global migration society. An appeal from the education sciences, pedagogy and social work. Available from: https://www.aufruf-fuer-solidarische-bildung.de/en.html [accessed 30.01.2023]

Andersen, L. (2021). What is Bildung. Available from: https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/09/What-is-bildung.pdf [accessed 30.01.2023]

Convivialist International (2020): "The Second Convivialist Manifesto: Towards a Post- Neoliberal World," in: Civic Sociology 2020 (1), pp. 1–24. Available from: https://doi.org/10.1525/001c.12721 [accessed 30.01.2023].

Convivialist Manifesto (2014): A declaration of interdependence (2014), with an introduction by Frank Adloff (= Global Dialogues 3), Duisburg: Käte Hamburger Kolleg/Centre for Global Cooperation Research (KHK/GCR21). Available from: https://www.gcr21.org/fileadmin/website/daten/pdf/Publications/Convivialist_Manifesto_2198-0403-GD-3.pdf [accessed 30.01.2023].

Work: Democratize, Decommodify, Remediate (2020). Available from: https://democratizingwork.org/ (accessed 03.04.2023)

EAEA (2019). Manifesto for Adult Learning in the 21st Century. Available from: https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/ (accessed 30.01.2023)

Lazerson, M. (2005) The Education Gospel. Education week (May 10). Available from: https://www.edweek.org/leadership/opinion-the-education-gospel/2005/05 [accessed 30.01.2023]

Manifesto for critical adult education (2019): Available from: https://kritische-eb.at/wordpress/manifest/#inenglish [accessed 30.01.2023]

VI. Krise und Alltag

Rekonstruktion informeller Lern- und Aneignungsmuster im Pflegesektor

Therese Rosemann

1 Einleitung

Die betriebliche Umwelt stellt sich dem Individuum als gesellschaftliche Bedeutungskonstellation dar, welche verschiedene Lernmöglichkeiten für die Aneignung von Wissensinhalten, Fähigkeiten und Informationen bietet (Rosemann 2022). Eine Besonderheit der dialogisch-interaktiven Erwerbsarbeit (Hacker 2020) der Pflegeberufe stellt das Vorhandensein einer kontinuierlichen Reflexivität des Individuums dar, wobei individuelle (Lern-)Entscheidungen Unsicherheiten aufgrund sich z. T. widersprechender Informationen und gesetzlicher Regulierungen unterliegen (Rosemann 2022). Folglich können Pflegefachkräfte mit Irritationen konfrontiert werden, die zu Diskrepanzerfahrungen (Holzkamp, 1995) führen und Lernanlässe figurieren (Faulstich 2006; Schmidt-Lauff 2017). Beispielhafte Irritationen sind neue Therapieverfahren, neuartige Krankheitsbilder oder die Implementierung von Software. Jedoch reicht das bloße Auftreten einer Irritation nicht aus, sondern diese sollte auf genügend Flexibilität des Individuums treffen, um als Lernanlass zu fungieren.

Die betriebliche Umwelt bietet verschiedene Möglichkeiten des Lernens. Beschäftigte können non-formale Lernangebote nutzen, die organisiert, didaktisch-strukturiert und intentional sind (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2001: 33). Ebendiese sind jedoch zumeist durch starre zeitliche und inhaltliche Strukturen gekennzeichnet, die nur eine geringe Passung mit den situationellen Lernanlässen aufweisen. Aktuelle Befunde zeigen, dass informelle Lernaktivitäten, die zumeist unbewusst und situiert erfolgen, betriebliche Kompetenzentwicklungsprozesse leiten (u. a. Bildung in Deutschland 2022). Die vordergründige Unbewusstheit entsprechender Lernaktivitäten geht jedoch mit Herausforderungen einher, da der Erwerb der Wissensinhalte und Fähigkeiten i. d. R. zu keinem Zertifikat führt (Werquin 2008: 8ff.). Dies hat zur Folge, dass sich soziale Ungleichheiten entsprechend der „doppelten Selektivität“ (Faulstich

1981: 61) reproduzieren. Daraus resultierende Differenzen werden in habituellen Ausprägungen deutlich, die es zu rekonstruieren gilt, um ein Verständnis der biografischen Bedingtheit des informellen Lernens zu entwickeln. Lernende werden hierbei „nicht als isolierte und sich selbst steuernde Individuen betrachtet, sondern als biografische Subjekte in einem gesellschaftlichen Kontext“ (Dausien 2011: 110), die in Situationen außerhalb pädagogisch arrangierter Settings „biografische Arbeit“ (Dausien 2011: 100) leisten.

Im folgenden Beitrag werden die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen der Lern- und Aneignungsmuster erarbeitet (Kapitel 2), bevor die Skizzierung des Forschungsstandes (Kapitel 3) folgt. Daraufhin wird das Forschungsdesign der multimethodischen Studie, bestehend aus einer qualitativen Vorstudie und einer Lerntagebuchstudie, beschrieben (Kapitel 4). Abschließend erfolgt die Darstellung (Kapitel 5) und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 6).

2 Theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Nach Kaufmann und Widany (2013: 30) lassen sich die bestehenden Theoriemodelle der Weiterbildungsforschung in makro- und mikroperspektivische Ansätze unterteilen.

Makroperspektivische Ansätze dienen dazu, individuelle Qualifikationsentwicklungen unter Berücksichtigung sozioökonomischer Rahmenbedingungen zu erklären. Der Schwerpunkt liegt auf fremdselektiven Prozessen, um individuelle (Lern-)Entscheidungen vor dem Hintergrund der betrieblichen Umwelt zu erklären. Entsprechende Erklärungsansätze werden bevorzugt für die Begründung des Weiterbildungsverhaltens aus Arbeitgebersicht herangezogen, können aber ex aequo die Erklärung des individuellen Lernverhaltens leiten. Lernaktivitäten dienen aus sozioökonomischer Sicht der Anpassung individueller Qualifikationen an Veränderungen der Arbeitsorganisation (Becker & Hecken 2009: 372). Demgemäß investieren Individuen nach der Humankapitaltheorie (Becker 1964) dann in die Weiterbildung, wenn zusätzliche Anreize (z. B. höhere Position, Stellenwechsel) bestehen (Rosemann 2022) und die erwarteten Erträge höher sind als die anfallenden Kosten (Schiener et al. 2013: 559). Allerdings greifen entsprechende Erklärungsansätze zu kurz, da nicht-monetäre Anreize wie situative Erfahrungen und Lernbegründungen (Bracker & Faulstich 2013) unberücksichtigt bleiben und rationale Entscheidungen aufgrund von Unsicherheiten erschwert sind (Reißig 2018: 46).

Mikroperspektivischen Ansätzen nach lassen sich nicht alle (Lern-)Aktivitäten durch bewusste Entscheidungen erklären, sondern es bedarf der Betrachtung habitualisierter und routinierter Mechanismen (Bourdieu 1987: 86), die sich aus biografischen Erfahrungen erschließen. Diese werden in Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata (Esser 1999: 272) deutlich, welche das individuelle Lernverhalten leiten. Es zeigt sich ein Forschungsdesiderat, da subjektorientierte Zu-

gänge in standardisierten Repräsentativstudien bislang kaum im Fokus stehen (Kaufmann & Widany 2013: 30). In Anbetracht dessen sollen im vorliegenden Beitrag die Lern- und Aneignungsmuster der Pflegefachkräfte den Schwerpunkt bilden, um zu klären, welche Bedingungen die Herausbildung dieser leiten und inwiefern diese zur Erklärung von Unterschieden in der Häufigkeit der Wahrnehmung von Irritationen als Lernanlässe beitragen, wobei habitustheoretische Überlegungen von Bourdieu (1987) und Herzberg (2004) forschungsleitend sind. Dem Erklärungsansatz von Bourdieu (1987: 86f.) folgend können nicht alle Handlungen und Aktivitäten aus bewussten Entscheidungsprozessen resultieren. Der Habitus wird vielmehr in Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata deutlich, die „jenseits von Bewusstsein und diskursivem Denken" (Bourdieu 1994: 730) liegen. Akteure handeln nach den Logiken des Habitus und dieser wirkt auf die eigene Praxis zurück (Bourdieu 1979: 165). Es ist davon auszugehen, dass Individuen derselben Berufsgruppe ähnliche Habitusformen ausbilden und vergleichbaren Zwängen und Freiräumen unterliegen (Bourdieu 1994: 730). Herzberg führt die Überlegungen fort und entwickelt das Konzept des biografischen Lernhabitus, welchen sie als ein „Produkt inkorporierter sozialer Strukturen" (Herzberg 2004: 50) zusammenfasst. In diesem Kontext verweist sie auf die Relevanz biografischer Erfahrungen der Herkunftsfamilie, welche die „biografische Grundlage des Kindes (…), auf der sich die Eigenlogik der eigenen Biografie herausbildet" (Herzberg 2004: 51), leiten. In Anlehnung an Bourdieu entwickelt sie das Konzept des biografischen Lernhabitus, welcher „zu weiten Teilen unbewusst das Bildungshandeln beeinflusst" (Herzberg 2004: 50).

Die Lern- und Aneignungsmuster bestimmen, welche Irritationen als Lernanlässe wahrgenommen werden, wobei die daraus resultierenden Lernaktivitäten zumeist unbewusst erfolgen und diese dem Individuum erst durch Reflexion bewusst und somit beschreibbar werden (Rosemann 2022: 58). Lern- und Aneignungsmuster gelten als (relativ) zeitstabil (Bracker & Faulstich 2013) und sind als „wahrscheinliche Laufbahnen im sozialen Raum" (Herzberg 2004: 48) zu verstehen. Deutlich werden sie in „biografischen, räumlichen, zeitlichen und sozialen Kontexte[n]" (Faulstich 2013: 11), die in Lernsituationen konkretisiert werden.

3 Forschungsstand biografisch bedingter Lern- und Aneignungsmuster

Unterschiede in der Wahrnehmung non-formaler Lernangebote (z.B. Informationsveranstaltungen) lassen sich vorrangig durch fremdselektive Prozesse und Einflussfaktoren der betrieblichen Umwelt erklären (Kaufmann & Widany 2013: 29ff.). Indes nehmen für die Beschreibung des Lernens in informellen Lernkontexten vor allem lernbiografische Merkmale eine zentrale Rolle ein (Lischewski et al. 2020). Bildungserfahrungen und die Einstellung zur eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit stellen relevante Einflussfaktoren dar, jedoch wer-

den diese bislang empirisch kaum berücksichtigt. Diskutiert wird eine gewisse „Lernmüdigkeit“ (Faulstich 2006: 21) von Individuen, die aus Erfahrungen der Unsinnigkeit und dem Versagen im Laufe der Schulzeit resultiert und welche sich strukturell über die Biografie fortsetzt. Bei der Herausbildung der Lerneinstellung stehen schulische und ausbildungsbezogene Erfahrungen im Vordergrund (Schröder et al. 2004), aber auch familiäre Erfahrungen leiten die Lernmotivation (Eccles 2005: 110). Lernen muss „subjektiv Sinn machen“ (Bracker & Faulstich 2013: 348) und ebendieses weist Zukunftsbezüge auf, welche die situationellen Lernanstrengungen lenken. Gleichermaßen können aus „biografische[n] Brüche[n]“ (Bracker & Faulstich 2013: 350) Herausforderungen erwachsen, die mit einer Relevanzabnahme des Lernens einhergehen. Es lässt sich konstatieren, dass Lernaktivitäten in informellen Lernkontexten nicht nur eine Analyse der Umgebung erforderlich machen, sondern auch erlernte Muster der Wahrnehmung von Lernchancen Beachtung finden sollten (Rohs 2020: 441ff.).

Das Gros der Studien – die Typologien des Lernens und der Aneignung rekonstruieren – folgt einem qualitativen Forschungsansatz. Die Termini der darin identifizierten Typologien reichen von „Lernhabituscluster“ (Behr 2017), „Typologien“ (Schmidt 2009) bis zu „Lernmuster“ (Kamin 2013). Der Großteil der Studien stützt sich auf das Habituskonzept, um „habituell eingeschlossene Bedingungen alltäglicher Lebensführung“ (Brödel 2008: 116) zu identifizieren. Die Anzahl der Typologien reicht von zwei (Herzberg 2004) bis sechs Typen (Behr 2017). Kennzeichnend ist hier die Verortung von Einzelfällen auf einem Kontinuum zwischen verschiedenen Merkmalsdimensionen wie lernvertraut und lernfremd (Behr 2017), selbstbestimmt und fremdbestimmt (Herzberg 2004; Schmidt 2009) oder Differenzerfahrung und keine Differenzerfahrung (Alheit et al. 2003; Schmidt 2009). Ungeachtet bleiben in diesen Ansätzen jedoch situationelle Unterschiede des Lernens. Die Lern- und Aneignungsmuster werden als (relativ) zeitstabile Muster verstanden, die sich in Gewohnheiten des Lernens manifestieren.

4 Multimethodische Studie

Um das soziale Phänomen der Wahrnehmung von Lernsituationen[1] in informellen Lernkontexten von Pflegefachkräften[2] zu analysieren und biografisch bedingte Lern- und Aneignungsmuster zu rekonstruieren, kam eine multimethodische Studie zum Einsatz. Es wurde ein zweigliedriges Vorgehen gewählt, beginnend mit einer qualitativen Vorstudie, die der Herausarbeitung der Lern- und Aneignungs-

1 Situation ist der „konkrete, zeitlich, räumlich oder sozial bestimmte Zusammenhang der Bezüge, in denen das Subjekt steht“ (Faulstich 2013: 141)

2 Nach der „Kerngruppenthese“ (Brussig & Leber 2004) ist davon auszugehen, dass die im Gesundheitssektor am stärksten vertretenen Berufsgruppen eine hohe Lernaktivität aufweisen.

muster anhand der typenbildenden Inhaltsanalyse dient. Daran anlehnend folgte die Prüfung der Typologie unter Verwendung einer größeren Stichprobe im Rahmen einer Lerntagebuchstudie (Rosemann 2022).

Das Ziel der *qualitativen Vorstudie* bestand darin, die Lebensführung der Beschäftigten anhand detaillierter Situationserzählungen zu identifizieren. In den Erzählungen wird die Relation des gesellschaftlichen Individuums zu den sozialen Kontexten durch Beispiele rekonstruierbar (Dausien 2011: 114). Forschungsleitend sind episodische Interviews, welche semantische und episodische Wissensinhalte fokussieren. Semantische Wissensinhalte können anhand individueller Bedeutungszuschreibungen zu Begriffen und Zusammenhängen gewonnen werden. Daneben werden narrativ-episodische Wissensinhalte durch offene Erzählaufforderungen herausgearbeitet (Flick 2016: 238f.). Die zentralen Leitfragen können der folgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 1: Interviewleitfragen

Themenkomplex	Leitfrage	Fragenform
Lernerfahrungen	Wodurch wurde Ihr Lernverhalten besonders beeinflusst? Können Sie mir ein Beispiel erzählen, an dem dies besonders deutlich wird?	Narrations-generierende Frage
Lernsituation	Wenn Sie einmal an die letzten zwei Arbeitswochen zurückdenken, gab es in dieser Zeit ein bestimmtes Ereignis am Arbeitsplatz, welches Sie dazu veranlasst hat, sich bewusst selbst etwas beizubringen bzw. neues Wissen zu erwerben?	Narrations-generierende Frage
Lernhaltung	Welche Entwicklung erwarten Sie für das Lernen an Ihrem Arbeitsplatz in den nächsten 10 Jahren?	Semantische Frage
	Bei wem sollte die Verantwortung des Lernens der Mitarbeitenden in Zukunft liegen?	Semantische Frage

Die Interviewstudie erfolgte im ersten Halbjahr 2019 im Gesundheits- und Pflegesektor. Insgesamt wurden 27 Interviews geführt, wobei sich die Stichprobenzusammensetzung über verschiedene Qualifikationsgruppen[3] erstreckte. Die Spezifika der zentralen Themenbereiche wurden anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) herausgearbeitet. Daraufhin erfolgte die typenbildende Inhaltsanalyse, indem einzelne Fälle zu ähnlichen Mustern anhand der Fallzusammenfassungen gruppiert wurden. Das Ziel war die Bildung polythetischer Typen, die intern möglichst homogen und extern heterogen sind (Kuckartz 2018: 148f.). Die Zuordnung der Fälle zu den Typen erfolgte innerhalb eines Kontinuums zwischen „Lernerfahrung“ und „Lernhaltung“.

3 Ärztinnen und Ärzte, Pflegedienstleitungen, Pflegefachkräfte, un- und angelernte Pflegekräfte sowie Auszubildende

Im Anschluss an die qualitative Studie folgte die *prozessnahe Lerntagebuchstudie,* um die Lern- und Aneignungsmuster zu prüfen. Die Entwicklung der kontextsensitiven Erhebungsinstrumente schloss sich an die episodischen Interviews an. Die Lerntagebuchstudie wurde im Frühjahr 2020 auf der Grundlage einer onlinegestützten 14-tägigen Prozesserhebung in der Alten- und Gesundheitspflege[4] durchgeführt (Rosemann 2022). Diese setzt sich aus zwei Teilstudien zusammen: (1) Eingangserhebung (relativ zeitstabile Personenmerkmale) und (2) Prozesserhebung (Lernsituationen). Da kein geprüftes Instrument zur Identifikation der Lern- und Aneignungsmuster vorlag, kam ein selbst entwickeltes Instrument – bestehend aus den Konstrukten „*Positive Lernerfahrungen*“ und „*Grad der Selbstbestimmung*“ – zum Einsatz, welches in einem Pretest geprüft und daraufhin leicht modifiziert wurde.

5 Ergebnisse

Das folgende Kapitel widmet sich der Ergebnisdarstellung. Zunächst werden die qualitativen Ergebnisse der Vorstudie dargestellt, bevor die Ausarbeitung der quantitativen Ergebnisse der Lerntagebuchstudie folgt.

5.1 Episodische Interviews

Lernerfahrungen, die das Verhalten positiv beeinflusst haben, entstammen familiärer sowie ausbildungsbezogener Kontexte. Als förderlich wird die Unterstützung der Eltern beschrieben, wohingegen überhöhte Leistungsanforderungen und Sanktionen als lernhinderlich empfunden werden. Im Ausbildungskontext werden Begegnungen mit Ausbildungsleitungen, das Arbeiten in Gruppen sowie das Kennenlernen von Lernstrategien als prägend beschrieben. Auffällig ist, dass durch mehrere Beschäftigte erst mit Beginn der Berufsausbildung, des Bundesfreiwilligendienstes oder Studiums der „Sinn des Lernens“ erkannt wird und Lernen nicht mehr als Zwang gesehen wird. Darüber hinaus berichten 16 von 27 Beschäftigten von Diskrepanzerfahrungen[5], die zu einem Perspektivwechsel geführt haben. Förderlich empfunden werden Unternehmenswechsel, Wechsel in Pflegefamilien und das Studium; allesamt biografische Übergänge, die die Entwicklung des biografischen Lernhabitus leiten. Negativ empfundene Diskrepanzerfahrungen sind Todesfälle, Kriegserfahrungen und Krankheitsphasen. Diese gehen mit einer Relevanzabnahme der persönlichen Entwicklung einher,

4 Die Akquise der Teilnehmenden erfolgte über den Online-Kleinanzeigenmarkt Ebay-Kleinanzeigen, wobei in allen Hauptstädten der Bundesländer und Stadtstaaten Anzeigen veröffentlicht wurden.

5 Diskrepanzerfahrungen, die aus Irritationen resultieren (Ludwig 2001: 3), können zu Perspektivwechseln führen, die informelle Lernaktivitäten evozieren.

sodass Lernen in den Hintergrund rückt. Infolge der positiv und negativ konnotierten Erzählungen ließen sich die Fälle auf einem Kontinuum zwischen *positiven* und *negativen Lernerfahrungen* verorten.

Die Lernhaltung impliziert einen Aspekt des Lernhabitus, der im Wahrnehmen und Handeln sichtbar wird. Dieser wurde durch die semantischen Fragen zur Verantwortung für das Lernen und für die zukünftige Entwicklung des Lernens rekonstruiert. Aus den Interviews ließen sich zwei Dimensionen der Lernhaltung herausarbeiten: *Fremdbestimmung* und *Selbstbestimmung*. Erstere kennzeichnet sich durch die Hervorhebung der Relevanz unternehmerischer und gesellschaftlicher Verantwortung bei der Schaffung lernförderlicher Gelegenheitsstrukturen. Indes beziehen sich die Schilderungen, die eine stärkere Selbstbestimmung implizieren, auf die Proaktivität des Individuums, welches die Verantwortung für das eigene Lernen übernimmt. Auf der Grundlage des semantischen Wissens ließen sich die Beschäftigten auf dem Kontinuum zwischen *Fremd- und Selbstbestimmung* verorten.

Die inhaltsanalytischen Ergebnisse bildeten die Grundlage für die typenbildende Inhaltsanalyse, wobei die Gruppierung anhand der Fallzusammenfassungen erfolgte. Das Gros der Beschäftigten (8 von 27) ließ sich dem Typ „Stützfunktion der Familie“ zuordnen. Die frühkindlichen Erfahrungen dieser Individuen sind geprägt durch Unterstützungen, die sich u. a. in positiver Bestärkung äußern, sodass Widerstände im biografischen Verlauf (z. B Prüfungssituationen) gemeistert werden können. Ebenso weisen die Beschäftigten dieses Clusters eine eher fremdbestimmte Lernhaltung auf. Kennzeichnendes Merkmal dieser sind Forderungen der Bereitstellung lernförderlicher Rahmenbedingungen. Jeweils sechs Beschäftigte ließen sich den Typen „Differenzerfahrungen als Chance“ und „Mischtypen“ zuordnen. Beschäftigte des ersten Clusters berichten von biografischen Brüchen, wie Krankheitsphasen oder Todesfällen. Charakterisierend ist hier eine hohe Eigenverantwortung im Lernen, woraus sich eine selbstbestimmte Lernhaltung ergibt. Beschäftigte des Clusters „Mischtyp“ kennzeichnet eine starke Divergenz in den Äußerungen, sodass keine eindeutige Zuordnung innerhalb des Merkmalskontinuums möglich war. Den beiden Typen „Verantwortungsübernahme für das Lernen“ (3 von 27) und „Umgang mit Differenzerfahrungen“ (4 von 27) ließen sich nur wenige Fälle zuordnen. Während erstere von bedeutenden Unterstützungsleistungen enger Bezugspersonen berichten, durchlebten die Beschäftigten des zweiten Typs frühe Konkurrenzsituationen in familiären und schulischen Kontexten, die in einer eher fremdbestimmten Lernhaltung münden.

5.2 Quantitative Lerntagebuchstudie

Die clusteranalytische Auswertung diente dazu, die Untersuchungsobjekte anhand der Merkmalsausprägungen in homogene Gruppen zu unterteilen (Back-

haus et al. 2018: 21). Diese erfolgte anhand der Merkmalsdimensionen: Positive Lernerfahrungen, Grad der Selbstbestimmung und Anzahl der Lernsituationen. Ausgangspunkt bildete eine hierarchische Clusteranalyse unter Verwendung des Ward-Verfahrens. Die Bewertung der Clusteranzahl wurde durch die Abtragung der Fehlerquadratsumme gegen die entsprechende Anzahl in ein Koordinatensystem ermittelt. In Anbetracht der erschwerten Ablesbarkeit der Anzahl wurde eine Two-Step-Clusteranalyse durchgeführt (Backhaus et al. 2018: 448ff.), deren Ergebnis für eine 3-Faktorenlösung spricht, jedoch nicht eindeutig ablesbar war. Bezugnehmend auf Backhaus et al. (2018) können sachlogische Überlegungen zur Bestimmung der Clusteranzahl herangezogen werden. In Anlehnung an die Typologie der Vorstudie erfolgte somit eine Vorgabe der Clusteranzahl.

Tabelle 4: Clustermittelwerte, Standardabweichungen und Anzahl der Beschäftigten nach Lern- und Aneignungsmuster

Variablen	**Umgang mit Differenz-erfahrungen**	**Verantwortungs-übernahme für das Lernen**	**Differenz-erfahrungen als Chance**	**Stützfunktion der Familie**	**Mischtyp**	**Gesamt**
Positive Lernerfahrungen[1]	1.3 (0.3)	2.0 (0,0)	1.5 (0.0)	2,0 (0.0)	1.8 (0.4)	1.7 (0.4)
Grad der Selbstbestimmung[1]	1.9 (0.4)	2.0 (0.0)	1.9 (0.2)	1.5 (0.0)	1.8 (0.3)	1.8 (0.3)
Lernsituationen[2]	1.3 (1.0)	4.8 (1.5)	4.2 (0.8)	6.2 (3.5)	1.3 (0.5)	3.4 (2.6)
Anzahl der Befragten[3]	7	12	5	6	10	40

Anmerkungen: [1] vierstufiges Antwortformat (1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4= „trifft voll und ganz zu“); [2] Anzahl der Lernsituationen; [3]Anzahl der Befragten

Die höchsten Mittelwerte der Lernerfahrungen weisen die Cluster „Verantwortungsübernahme für das Lernen“ (MW = 2.0) und „Stützfunktion der Familie“ (MW = 2.0) auf; niedrige Mittelwerte zeichnen sich für das Cluster „Umgang mit Differenzerfahrung“ (MW = 1.3) ab. Indessen verweisen hohe Mittelwerte des Grades der Selbstbestimmung auf eine frühe Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen des Individuums. Die Mittelwerte dieser Dimension variieren zwischen 1.5 (Stützfunktion der Familie) und 2.0 (Verantwortungsübernahme für das Lernen). Ferner bewegt sich die Anzahl der Lernsituationen zwischen 1.3 (Umgang mit Differenzerfahrungen) und 6.2 (Stützfunktion der Familie). Aus dieser Polarität lässt sich das Gegensatzpaar *geringe* und *hohe Lernaktivität* ableiten. Es lässt sich schließen, dass die Zugehörigkeit zu den folgenden Clustern die Wahrnehmungshäufigkeit von Lernsituationen erhöht: Verantwortungsübernahme für das Lernen, Differenzerfahrungen als

Chance und Stützfunktion der Familie. Dies wurde anhand einer Unterschiedsanalyse mittels Kruskal-Wallis-H-Test geprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass ein hochsignifikanter Unterschied für die Lern- und Aneignungsmuster ($H(4) = 25.453$, $p = .000$, $r = .613$) vorliegt. Die Cluster „Verantwortungsübernahme für das Lernen“ und „Stützfunktion der Familie“, die eine hohe Lernaktivität aufweisen, gleichen sich in den Lernerfahrungen, die sich durch lernförderliche Bedingungen kennzeichnen. Im Unterschied dazu sind die Lernerfahrungen des Clusters „Differenzerfahrungen als Chance“ durch eine stärkere Präsenz negativer Konnotationen charakterisiert.

6 Diskussion

Auf Grundlage der Studie wurden fünf biografisch bedingte Lern- und Aneignungsmuster der Pflegefachkräfte identifiziert. Diese lernhabituell eingeschliffenen Bedingungen des Alltags bestimmen, inwiefern Beschäftigte Irritationen am Arbeitsplatz wahrnehmen. Im Gegensatz zu den bislang identifizierten Typologien lassen sich keine Spezifika in den Lernaktivitäten je nach Lern- und Aneignungsmuster herausarbeiten. Vielmehr scheinen die beruflichen Tätigkeiten die individuellen (Lern-)Entscheidungen für den Rückgriff auf die Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz zu leiten (Rosemann 2021). Am seltensten berichten die Beschäftigten des Clusters „Umgang mit Differenzerfahrungen“ von Lernsituationen. In Folge der „doppelten Selektivität“ ist davon auszugehen, dass sich Ungleichheiten ebendieses Clusters reproduzieren, sodass Irritationen weniger stark als Lernanlässe wahrgenommen werden, wenn eine eher fremdbestimmte Lernhaltung vorliegt. Ursächlich dafür könnten Diskrepanzen zwischen den situationellen Anforderungen des Arbeitsplatzes und dem Lern- und Aneignungsmuster sein, aber auch negative Lernerfahrungen könnten Einfluss nehmen. Die qualitative Studie deutet an, dass Beschäftigte dieses Clusters Lernen im biografischen Verlauf lange als Zwang sehen und von lernhinderlichen Bedingungen berichten. Konkurrenzsituationen in der frühen Kindheit, strenge Erziehung und Prüfungserfahrungen sind einige Bedingungen, von denen an dieser Stelle berichtet wird. Auffällig ist, dass Individuen dieses Clusters die Bereitstellung lernförderlicher Gelegenheiten erwarten. Dies könnte erklären, warum die Beschäftigten seltener von Lernsituationen berichten und sich dem „Lernen […] widersetzen, z. B. um sich gegen Irritationen […] der eigenen Biografie zu wehren“ (Schmidt-Lauff 2017: 107). Denn gerade informelles betriebliches Lernen verlangt einen hohen Grad der Eigenverantwortung, da „Lebensereignisse nicht per se Lernanl[ä]ss[e] sind, sondern erst dazu werden, indem sie auf eine je spezifische Biografie treffen“ (Schmidt-Lauff 2017: 109).

Literatur

Alheit, P./Dausien, B./Kaiser, M./Truschkat, I. (2003): *Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biografischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus.* Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2018): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung.* Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-46076-4.

Becker, G. S. (1964): *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.

Becker, R./Hecken, A. E. (2009): Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 357–394). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Behr, F. B. (2017): *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bourdieu, P. (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis.* Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1994): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bracker, R./Faulstich, P. (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.): *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* (S. 335–356). Wiesbaden: Springer VS.

Brödel, R. (2008): Entwicklungslinien und erwachsenenpädagogische Implikationen informellen Lernens. In: D. Gnahs, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland* (Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bd. 2, S. 111–120). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Brussig, M. & Leber, U. (2004): *Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede? Aktuelle Ergebnisse einer Betriebsbefragung*. WSI-Mitteilungen, 49(1), 49–57.

Dausien, B. (2011): „Biografisches Lernen" und „Biografizität". *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2011*(02), 110–125.

Eccles, J. S. (2005): Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In: A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.): *Handbook of competence and motivation* (S. 105-121). New York: Guilford Press.

Esser, H. (1999): *Soziologie. Allgemeine Grundlagen* (Bd. 3). Frankfurt am Main: Campus.
Faulstich, P. (1981): *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
Faulstich, P. (2006): Lernen und Widerstände. In: P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung* (S. 7–25). Hamburg: VSA-Verlag.
Faulstich, P. (2013): *Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie.* Bielefeld: transcript.
Flick, U. (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Kamin, A. M. (2013): *Beruflich Pflegende als Akteure in digital unterstützten Lernwelten. Empirische Rekonstruktion von berufsbiografischen Lernmustern.* Wiesbaden: Springer.
Kaufmann, K. & Widany, S. (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 29–54. DOI: 10.1007/s11618-013-0338-8.
Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2001): *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen* (KOM) (S. 7–65). Luxemburg: Amt f. amt. veröff. D. EG
Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Lischewski, J./Seeber, S./Wuttke, E./Rosemann, T. (2020): What Influences Participation in Non-formal and Informal Modes of Continuous Vocational Education an Training? An Analysis of Individual and Institutional Influencing Factors. *Frontiers of Psychology.* DOI: 10.3389/fpsyg.2020.534485.
Ludwig, J. (2001): Die Kategorie ‚subjektive Lernbegründung' als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektive mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen-und Weiterbildung. In: P. Faulstich, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.). *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung.* (Beiheft zum REPORT) (S. 29–38). Bielefeld: wbv.
Hacker, W. (2020): *Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten 4.0.* Zürich: vdf Hochschulverlag.
Herzberg, H. (2004): *Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu.* Frankfurt am Main: Campus.
Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt am Main/New York.
Reißig, B. (2018): Übergänge in die Arbeitswelt und soziale Ungleichheit. *Sozial Extra*, 42, 46-49. DOI:10.1007/s12054-018-0036-0
Rohs, M. (2020): Informelles Lernen und berufliche Bildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier, M. Rohs (Hrsg.): *Handbuch Berufliche Bildung* (S. 441–454). DOI: 10.1007/978-3-658-19312-6_35

Rosemann, T. (2021): Heterogenität der Lernförderlichkeit von Tätigkeiten in Pflegeberufen. *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis*, 75 (191), 37–40.

Rosemann, T. (2022): *Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag. Analyse betrieblicher Lernkontexte von Beschäftigten in Pflegeberufen*. Bielefeld: WBV.

Schiener, J./Wolter, F./Rudolphi, U. (2013): Weiterbildung im betrieblichen Kontext. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 555–590). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-18985-7_19

Schmidt, B. (2009): *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteresse. Bildungsmotive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt-Lauff, S. (2017): Lebensentfaltende Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2017*(02), 104–114.

Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung, Gutachten für die Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Werquin, P. (2008): Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A Very Good Idea in Jeopardy. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 142–149.

Krisenzeiten und Zeitkrisen

Zur temporalen Rekonstruktion gesellschaftlicher und alltagspraktischer Krisen in Kursen der Erwachsenenbildung und Lernprozessen ihrer Teilnehmenden

Sabine Schmidt-Lauff, Jörg Schwarz, Hannah Hassinger

ABSTRACT: Die aktuellen Krisenzeiten bleiben auch für die Erwachsenenbildung nicht folgenlos. Der Kurs ist dabei der soziale Ort, an dem nicht nur übergeordnete, (welt-)gesellschaftliche Krisen, sondern auch alltägliche, praktische Krisen verhandelt werden und sich als Zeitkrisen manifestieren. Dieser Zusammenhang zwischen Krisenzeiten und Zeitkrisen im Kontext des Kursgeschehens in der Erwachsenenbildung wird anhand rekonstruktiver Analysen qualitativen Datenmaterials (Kursbeobachtungen und Teilnehmendeninterviews) untersucht. Die Analyse vollzieht sich auf drei Ebenen: Durch die empirische Rekonstruktion von Auffälligkeiten der Temporalstruktur lässt sich erstens zeigen, wie in Kursen der Erwachsenenbildung *Krisen zeitlich in Erscheinung treten*. Zweitens tritt zutage, wie Zeit und Zeitlichkeit im Kursgeschehen zum *Auslöser und/oder Gegenstand* von Krisen werden. Drittens schließlich wird die Einbettung dieser Krisen der Kurspraxis in übergeordnete gesellschaftliche *Krisenzeiten* untersucht.

Keywords: Zeit, Krise, Kurs, Teilnehmende, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, teilnehmende Beobachtung, narratives Interview, dokumentarische Methode

---

1 Einleitung

Es scheint aktuell keiner gesonderten Begründung zu bedürfen, um unsere Zeit als krisenhaft zu beschreiben. Schon allein das Jahr 2022, in dem ein russischer Angriffskrieg gegen die Ukraine entbrennt, während Europa noch um die Überwindung einer globalen Pandemie kämpft, steht für den Eindruck, dass sich gesellschaftliche Mega-Krisen häufen, überlagern und verstetigen. Diese andauernden *Krisenzeiten* transformieren nicht nur die globale Gesellschaft ins-

gesamt, sondern betreffen ihre vielfältigen Strukturen, Institutionen und Organisationen ebenso wie die Individuen, ihre Lebenswelten und Biographien – wo sie sich nicht zuletzt als *Zeitkrisen* manifestieren. Stets im Schnittfeld gesellschaftlicher Krisen(zeiten) und alltagspraktischer (Zeit-)Krisen zu agieren bedeutet eine besondere Herausforderung für die Erwachsenenbildung.

In diesem Beitrag wird daher die (erwachsenen)pädagogische Relevanz von Krisen als *zeitliche* Phänomene in den Mittelpunkt theoretischer Überlegungen wie empirischer Rekonstruktionen gestellt. Das Datenmaterial stammt aus dem laufenden DFG-Projekt „Zeit und Lernen im Erwachsenenalter“[1], in dem teilnehmende Beobachtungen in unterschiedlichen Kursformaten durchgeführt und mit Teilnehmendeninterviews trianguliert werden. Krisen und ihre pädagogischen Auswirkungen werden dazu aus temporaltheoretischer Perspektive in den Blick genommen – dies vollzieht sich auf drei zeitbezogenen Ebenen:

Erstens wird diskutiert, wie Krisen zeitlich in Erscheinung treten: Im Datenmaterial zeigen sie sich nicht zuletzt im Zögern oder Innehalten, in der Verlangsamung oder im Gegenteil auch in der Überstürzung von Prozessen in Kursen. Auffälligkeiten in der Temporalstruktur können damit auf einer ersten Ebene *methodisch* als Marker für (verdeckte, entstehende, ausklingende) Krisen und für deren empirische Rekonstruktion genutzt werden.

Zweitens kann Zeit und Zeitlichkeit der pädagogischen Praxis zum Auslöser und/oder Gegenstand von Krisen werden. Wesentlich ist hierbei die Frage, wie eine implizit-praktische Bearbeitung bzw. explizit-reflexive Thematisierung von Krisen *in der Kurs-Interaktion* (vgl. hierzu den Beitrag von Franziska Wyßuwa im vorliegenden Band) zugleich grundlegende Fragen zur Zeitlichkeit des Lernens und Lehrens sozial ausgehandelt werden. Dazu gehört auch, den forscherischen Blick auf die beteiligten Subjekte und ihre *zeitinduzierten Krisenerfahrungen* zu richten, die von Passungsproblemen mit dem Lerntempo anderer Kursteilnehmer:innen über Synchronisationskrisen zwischen Lernzeiten und Kurszeiten bis hin zum auf den Faktor Zeit attribuierten Kursabbruch reichen.

Drittens wird gefragt, wie sich Zeitkrisen der Interaktionen im Rahmen von Kursen in übergeordnete *(Mega)Krisenzeiten* einbetten: Stets stellen Krisen die organisierte Erwachsenenbildung vor Herausforderungen, indem es zum einen gilt, die aus der extremen Krisengegenwart aggregierte, beschleunigte kollektive Kontingenz in mögliche individuelle Lernanlässe zu transformieren (Schäffter 1993) mit dem Ziel, die *aktive, problem-/ krisenbewältigende Teilhabe am Zeitgeschehen durch Lernen* abzufedern und bearbeitbar zu halten. Zum anderen ist mit der Allgegenwärtigkeit von Krisen in Kurssituationen generell umzugehen – egal, wie explizit diese zum Ausdruck gebracht werden, Krisen bilden ein *stetiges Hintergrundrauschen in Lern- und Kurssituationen*. Krisen sind dann nicht etwas, *zu* dem, sondern *in dem* Menschen sich verhalten.

1 DFG-Fördernummer 448214507 (Projektleitung: S. Schmidt-Lauff; Laufzeit: 3/21–2/24)

Im Folgenden wird zunächst näher auf den Zusammenhang von übergeordneten, (welt-)gesellschaftlichen Krisen und praktischen Krisen eingegangen (2.). Drauf folgt die empirische Grundlage (3.), auf die sich die anschließende Darstellung der drei Ebenen des Verhältnisses von Zeit und Krise (4.) stützt. Der Beitrag endet mit einem knappen Fazit und Ausblick (5.) auf das Potenzial, diese Zeit-Beobachtungen kontrastierend weiterzuführen.

2 Zeit und Krisen: Konzeptuelle Grundlagen

In diesem Beitrag erfolgt die Annäherung an das Konzept der Krise aus zwei Richtungen, die auch in ihrer wissenschaftlichen Rekonstruktion aufeinander verwiesen sein sollten: Auf der einen Seite stehen übergeordnete *(welt-)gesellschaftliche Krisen*, auf der anderen Seite *(alltags-)praktischen Krisen.* Erscheinen gesellschaftliche Krisen zunächst als Ausnahmezustand oder „welthistorische Zäsur" (Adloff 2020: 145), vermittelt schon ihre Häufigkeit den Eindruck von Stetigkeit sowie von Krise als Normalzustand, als zwangsläufige Erscheinung der Moderne (Nassehi 2008) und als *der* Gegenwartsdiagnose schlechthin (Reckwitz & Rosa 2021).

Krisen stellen zunächst ein *zeitlich begrenztes (historisches) Phänomen* dar, so dienen die großen Krisen der Zeitgeschichte häufig dazu, ein ‚Vorher' von einem ‚Nachher' zu unterscheiden (Koselleck 2003). Bei genauerer Betrachtung ist eine Bestimmung des Beginns und des Endes einer Krise jedoch problematisch: Selbst dort, wo wir einen vermeintlich konkreten Startzeitpunkt benennen können – z. B. den Einmarsch russischer Truppen in die Ukraine am 24.02.2022 oder die Ausrufung einer gesundheitlichen Notlage internationaler Tragweite durch die WHO am 30.01.2020 –, wird bald deutlich, dass die Ursprünge weiter zurückliegen und sich Entwicklungen über einen längeren Zeitraum andeuteten, aber entweder nicht als relevant, bedrohlich etc. wahrgenommen oder bewusst ignoriert wurden. Ebenso problematisch ist die Bestimmung des Endes von Krisen: Denn entgegen der zuletzt in der Corona-Krise ubiquitären „Rhetorik des Ausnahmezustands", die „suggeriert, man habe es mit einer zwar einschneidenden, aber zeitlich begrenzten Störung zu tun" (Koloma Beck 2020: 451), sind gesellschaftliche Krisen gerade nicht als Zustand, sondern vielmehr als *Prozess* mit transformatorischen Wirkungen zu betrachten. Solche Transformationsphasen sind notwendig geprägt durch ein verstärktes Bewusstsein von Kontingenz (Adloff 2020; Schäffter 2001) und damit auch von Unsicherheit und Unruhe: „Die Krise besteht gerade in der Tatsache, dass das Alte stirbt und das Neue nicht zur Welt kommen kann." (Gramsci 1991, Abs. § 34, 354f.).

Trotz aller destruktiver Dynamiken wirken sich Krisen weder notwendig zerstörerisch, noch zwingend innovierend aus, sondern zuvorderst verändernd: „Nicht Innovation, sondern Variation ist das leitende Prinzip der Transformation von Alltagsstrukturen" in Krisenzeiten (Koloma Beck 2020: 456). Ihre Lösun-

gen sind niemals einfach und erfordern häufig ein Handeln unter Zeitdruck. Das Umgehen mit einer Krise führt zu *iterativen Prozessen* mit einer hohen Bereitschaft – ja sogar einem Zwang (Adloff 2020: 149) – zu temporären Lösungen, d. h. zum Ausprobieren, Scheitern, Nachbessern. So ist auch das Bildungssystem in der Corona-Pandemie scheinbar „zum Opfer der Krise" geworden, „weil sein Alltag zerstört" wurde (Tenorth 2020: 11) – doch eröffnete dies auch Chancen für eine Reorganisation interaktionaler wie organisationaler Routinen, die Krise war „auch ein ‚Lehrstück' für die Umsetzung von Veränderungen" (Zinger 2021: 278). Doch ist Vorsicht geboten, hieraus „*nicht einfach* ein überzeugendes neues Fortschrittsnarrativ" abzuleiten (Kornwachs 2001: 169), sondern vielmehr die flexible Anpassungsfähigkeit in Krisensituationen als Strukturleistung der Stabilisierung zu reflektieren: „Von besonderer Relevanz ist die Beobachtung der Pragmatisten, dass die Stabilität der Gewohnheitsstrukturen des Alltags sich nicht ihrer Robustheit, sondern ihrer Flexibilität verdankt." (Koloma Beck 2020: 455)

Die Bewältigung gesellschaftlicher Krisen ist also untrennbar verknüpft mit (alltags-)*praktischen Krisen*. Für Oevermann (2016) ist das fragile Verhältnis von Krise und Routine von zentraler Bedeutung für die alltägliche Lebenspraxis und nicht zuletzt für Bildungsprozesse. Denn systematisch ist nicht die Krise als Grenzfall der Routine aufzufassen, sondern umgekehrt die Routine als Grenzfall der Krise, aus der heraus sie sich erst zu konstituieren vermag. Wenn Menschen ihren Alltag routiniert bestreiten können, ist dies Ausdruck der vielfältigen Krisen, die biographisch bereits bewältigt und in tragfähige Routinen überführt werden konnten. Ebenso ist in der sozialen Praxis jedwede Struktur als das Ergebnis vorangegangener Krisen – mit Bourdieu (1993b: 108) gesprochen: früherer Kämpfe im jeweiligen Feld – zu verstehen. Praktische Krisen sind in ihrer sozialen Dimension untrennbar verbunden mit der unablässigen Reproduktion/Transformation geteilter kultureller Ordnungen und sozialer Strukturen.

Zeit spielt in diesem Zusammenhang aus drei Gründen eine zentrale Rolle: Erstens ist die spezifische Logik sozialer Praxis untrennbar gebunden an ihre generelle Zeitlichkeit (Bourdieu 1993a), auch praktische Krisen unterliegen damit einer zeitlichen Logik. Zweitens weisen konkrete Praxisarrangements eine je spezifische Zeitlichkeit auf (Reckwitz 2016), die aber stets zur (stillschweigend-praktischen) Verhandlung steht und damit Auslöser oder Gegenstand von Krisen sein kann (Schmidt-Lauff 2012). Drittens spielt sich die soziale Praxis nicht nur *in* der Zeit ab, sie spielt auch *mit* der Zeit (Schmidt 2012) – damit erhält Zeit schließlich eine strategische Bedeutung innerhalb der praktischen Krisenbearbeitung.

3 Empirische Basis

Das Forschungsprojekt „*Zeit und Lernen im Erwachsenenalter. Zur Rekonstruktion von Zeitlichkeiten und Zeitmodalitäten in differenten Lernsettings der Weiterbildung*" untersucht, wie und mit welchen Wirkungen Lernzeit im Er-

wachsenenalter praktisch realisiert, kollektiv gestaltet und individuell erfahren wird und welche Zeitqualitäten sich im Lernen und durch das Lernen im Erwachsenenalter eröffnen.

Hierzu werden zwei empirische Zugriffe verschränkt: Bei der Herstellung kollektiver Zeitlichkeiten innerhalb von Kursen überlagern sich vielfältige Zeitstrukturen, angefangen bei der Zeitinstitution der 45-Minuten-Stunde im Bildungssystem über die erwachsenenbildungsspezifische Norm zeitlicher Flexibilität qua Teilnehmer:innenorientierung bis hin zur organisationsspezifischen Zeitplanung sowie zur „Synchronisierung“ (Schäffter 1993) darin eingelagerter differenter Eigenzeiten. Dem gegenüber stehen individuelle Zeitmodalitäten des Lernens (Schmidt-Lauff 2012; Schmidt-Lauff & Schwarz 2023), also Strategien und Praktiken der Realisierung von Lernzeit im Erwachsenenalter – im Kurs und darüber hinaus.

Im Forschungsdesign werden teilnehmende Kursbeobachtungen und narrative Einzelinterviews mit Teilnehmenden in einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign verknüpft, das mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) als Analyserahmen arbeitet. Zugleich werden systematisch vergleichend differente Lernsettings aus Tages-/Abendkursen, Blockwochen und Onlinekursen untersucht.[2] In diesem Beitrag werden zwei ausgewählte Onlinekurse fokussiert: Beim ersten Fall handelt es sich um einen Kurs aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung, bei dem es um Online-Didaktik ging und der in Form eines vierwöchigen MOOCs mit über 1500 Teilnehmenden durchgeführt wurde. Der zweite Fall ist ein Kurs der kulturellen Weiterbildung, der sich dem Thema „Spiele im urbanen Raum“ widmete. Es nahmen 16 Personen in Form eines synchronen Zoom-Meetings teil, das an drei ganzen Tagen in drei aufeinanderfolgenden Wochen stattfand.

4 Zeit und Krise in der organisierten Erwachsenenbildung

Im Folgenden werden drei Ebenen des Verhältnisses von Zeit und Krise in der Erwachsenenbildung betrachtet. Es geht darum, systematische Ergebnisse der empirischen Analyse des Projektes entlang des *Krisenkonzepts* spezifisch zu analysieren und damit erste Ansatzpunkte für eine relationale Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Zeit und Krise zu extrahieren.

2 Insgesamt werden 9 Kurse untersucht, je drei Onlinekurse, Tages-/Abendkurse und Blockwochen, wobei jeweils ein Kurs dem Bereich der beruflichen, der kulturellen bzw. der politischen Bildung zuzurechnen ist. Aus jedem Kurs werden 3–5 Interviewpartner:innen gewonnen. Zum Zeitpunkt dieses Beitrags liegen insgesamt 23 Interviews aus allen 9 Kursen vor.

4.1 Ebene 1: Temporale Phänomene als empirische Indikatoren von Krisen

Die erste Ebene des Verhältnisses von Zeit und Krise fokussiert auf temporale Phänomene als empirische Indikatoren für Krisen.[3] Es geht also in einem ersten Schritt darum, aufzuzeigen, wie sich praktische Krisen zeitlich ausdrücken oder umgekehrt: wie sich in den Daten auftretende zeitbezogene Phänomene nutzen lassen, um praktische Krisen zu identifizieren. Diese Perspektive ließe sich mit Antony, Sebald und Adloff (2016) einordnen als eine „Beobachter_innenperspektive", die „Krisen als Abweichungen" in den Blick nimmt. Das damit adressierte methodologische Problem, (schlimmstenfalls implizit) eine Normalfolie anzulegen, kann vor dem Hintergrund der dokumentarischen Methode bearbeitet werden, indem die Abweichung und damit das Krisenhafte im Datenmaterial vergleichend bestimmt werden. Analytisch aufschlussreich sind also jene zeitlichen Phänomene, die von der empirisch herausgearbeiteten spezifischen Zeitlichkeit des Falles insgesamt abweichen. Es geht also um ein in Relation zur empirisch beobachteten, praktizierten Normalität stehendes *schneller/langsamer als*, *früher/später als*, in *abweichendem Rhythmus* etc. und nicht um eine a priori als gültig angenommene anderen empirischen Zusammenhängen entnommene zeitbezogene Norm (Schwarz 2023).

Diese Rekonstruktionsweise ermöglicht es, nicht nur zeitbezogene Krisen im Datenmaterial zu bestimmen, sondern auch ihren Verlauf als Prozess herauszuarbeiten. Aus der empirischen Rekonstruktion auftretender Krisen im Kursgeschehen lässt sich eine Typologie ihrer zeitbezogenen Erscheinungsformen ableiten. Grundlegend lassen sich vier Basiskategorien zeitbezogener Phänomene anhand des Datenmaterials ausdifferenzieren:

- Eine *Veränderung der Geschwindigkeit*, bei der eine ansteigende oder auch abfallende Ereignisdichte pro Zeiteinheit die Interaktion in eine Krise führt;
- *Pausen und Verzögerungen*, bei denen das Ausbleiben bzw. verspätete Eintreffen erwarteter Ereignisse eine praktische Krise zeigt;
- *Rhythmuswechsel*, bei denen sich die zuvor etablierte Interpunktion einer Interaktion verändert, z. B. eingespielte Sprecher:innenwechsel;
- *De-Synchronisierung*: Zwischen aufeinander bezogenen Praktiken treten Lücken, ungewollte Überschneidungen etc. auf, sodass schließlich unterschiedliche Zeitverläufe nebeneinander existieren.

3 Hierfür werden v. a. Daten der teilnehmenden Kursbeobachtungen zugrunde gelegt. Dies an den entsprechenden Protokollauszügen nachvollziehbar zu veranschaulichen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, weshalb wir auf Beispiele aus dem Datenmaterial an dieser Stelle vollständig verzichten.

4.2 Ebene 2: Zeit als Auslöser und Gegenstand von Krisen

Die Organisation von Lernen im Erwachsenenalter benötigt ein hohes Maß an „temporaler Strukturierungsleistung“, da das lernende Subjekt Lernzeit mit der „Fülle alltäglicher Einzelverpflichtungen“ „synchronisieren“ muss (Schäffter 1993: 449), was von Teilnehmenden durchaus als problematisch empfunden werden kann. Um aber den analytischen Begriff der Krise nicht zu verwässern, warnen Antony et al. (2016: 8), dass Probleme erst „dann zu Krisen [werden], wenn sich Handelnde in spezifischer Art und Weise gegenüber diesen Situationen verhalten“ und ihre „Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten bzw. Normalisierungsstrategien (zumindest temporär) nicht mehr greifen“. Zur Analyse eben solcher Krisen muss daher in Erweiterung zu Ebene 1 die Akteursperspektive fokussiert werden. Für das Grundproblem der Synchronisierung verschiedener Zeitlichkeiten etwa lassen sich erst über das ‚Sich-dazu-verhalten‘ der Kursteilnehmenden Krisen identifizieren.

Ein Problem, welches sich im Material zeigt, ist z. B. die Kollision des eigenen Lerntempos mit der zeitlich-didaktischen Kursstruktur. Wie die Interaktion mit den zur Verfügung gestellten Materialien auf einer zeitlichen Ebene als krisenhaft empfunden wird, kann anhand eines Beispiels aus dem Interview mit einem Teilnehmer des MOOCs gezeigt werden: Ole Bauer ist leitender Angestellter, hat neben dem untersuchten MOOC schon andere, ähnliche Formate besucht und so ein gewisses Maß an Routine im selbstgesteuerten Lernen entwickelt. Sein *Lernzeitverhalten* kann man als ‚effizient‘ bezeichnen – krisenhaft wird seine Lernzeiterfahrung dann, wenn diese Effizienz behindert wird, z. B. durch die zeitliche Vor-Strukturierung des MOOCs, bei dem neue Themen immer nur wöchentlich freigeschaltet werden. Dabei geht es Ole Bauer *nicht* darum, den Kursinhalt in einer kürzeren Zeitspanne zu absolvieren als von Anbieterseite vorgesehen, sondern darum, *unmittelbar* („on-demand“, vgl. Nahrstedt, Brinkmann & Kadel 1997) an die Informationen zu kommen, die er seiner Meinung nach benötigt. Inhalte, die *ihm* unwesentlich erscheinen, lassen seine Lernzeit ‚brach liegen‘. Dieses Vorgehen kollidiert mit der wöchentlichen Freischaltung.

> *Was mich daran nervt, ist häufig, dass die dann erst so mit und mit freigeschaltet werden, ja? […] ist für mein eigenes Lerntempo dann n bisschen blöd, vor allen Dingen, weil ich ja dann manchmal auch geb ich ja zu, so n bisschen cherry picking betreibe, ne, also wirklich nur die Sachen raussuche, die tatsächlich interessant und relevant sind und dann gerne auch schonmal im Vorfeld diskutieren würde4. (Ole Bauer, Z. 89–94)*

4 Alle Interviews wurden nach den Richtlinien „Talk in Qualitative Research“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013: 399) transkribiert, die Darstellung hier aber zur besseren Lesbarkeit vereinfacht.

Auf die Frage, was für ihn einen Onlinekurs von einem wöchentlich stattfindenden Präsenzkurs unterscheidet, betont er die *zeitliche Flexibilität*, die ihm besonders dann eine *Entlastung seines alltäglichen Zeitgefüges* bringt, wenn eine Kollision seiner Lernzeit mit anderen Zeitlichkeiten seines (Berufs-)Alltags droht. Die Flexibilität des Kursformates ist hier zunächst eine Funktion des Krisen-Verhinderns. Die flexible Verfügbarkeit der Kursinhalte aber ist begrenzt – die pädagogische Praxis, den Kurs zeitlich zu strukturieren, geht mit Ole Bauers Lernzeitbedürfnissen konträr.

> *Ich bin auch nicht so fix festgelegt, […] Also da könnt ich mir die Lernzeit auch zur Not n Tag später oder äh ich sag mal zwei Stunden nach hinten verschieben, ja oder weiß schon, dass irgendwas kommen könnte und machs dann im Vorfeld oder nutz meine Mittagspause dazu oder so, dass ich dann wirklich bewusst sag: ich mach jetzt- ich mach jetzt sowas. Also da bin ich n bisschen flexibler […] (Ole Bauer, Z. 108–124)*

4.3 Ebene 3: Zum temporalen Prozessieren von ‚übergeordneten Krisenzeiten'

Die sich stetig wiederholende Feststellung, dass wir in einem Zeitalter der Krisen leben und *Krisenszenarien als Zeitdiagnosen der Gegenwart* (Nassehi 2008) längst zur Selbstverständlichkeit geworden sind, bilden den Ausgangspunkt für die empirische Betrachtung eines *temporalen Prozessierens* in Mega-Krisen. Mit dieser Ebene 3 werden Interaktionen in Onlinekursen in übergeordnete Krisenzeiten eingebettet. Damit stehen neben praktischen Krisen *globale Krisen der Gegenwart*. Es geht auf dieser Ebene nicht so sehr darum, wie häufig oder intensiv Krisen in Kursen thematisiert werden, sondern *wie* das stete ‚Hintergrundrauschen' globaler Krisen sich in den Interaktionen im Kurs abbildet. In der Rekonstruktion öffnet dies den Blick für das *temporale Prozessieren von Krisen*, z. B. als Ole Bauer sein Gefühl zur Pandemie mit einer Dringlichkeits-Metapher beschreibt: „Wie jetzt in Corona, da brennt irgendwas an" (Z. 111); oder – eher konträr – Bianca Odenthal ihr Erleben passiv erleidend: „und bin dann da auch hineingekippt." (Z. 114) Da das temporale Prozessieren im Verlauf von Krisen ein vielschichtiges ist, stellen wir im Folgenden nur *den Fokus des Ausgangs* aus einer Krise empirisch dar:

a) Sich wiederholende Erfahrungen und neue Gewohnheiten als ‚Ausstieg' aus der Corona-Krise

Der Ausgang aus einer übergeordneten Krisenzeit wie der Corona-Pandemie findet nicht abrupt statt und die Interaktionen in diesem Prozessieren auf dem Weg in die sogenannte „post-pandemic time" sind geprägt von einem „reshaping" von Lernpraktiken („reshape educational practices and governance"; Alirezabeigi 2023). Interaktionen in den Onlinekursen markieren dieses ‚sich einrichten

in einer neuen Normalität' (vgl. Koloma Beck 2020: 454) und zeigen, dass Gewohnheiten Raum erhalten, die im Krisenmodus bereits erprobt wurden und das Alltags[5]- wie Lernhandeln nun immer häufiger anders gestalten: „dass man jetzt durch die ganze Situation mit den Videomeetings schon bisschen dran gewöhnt ist, dass vieles jetzt auch eben geht ohne Anreise. Man fällt aus dem Bett, rollt an der Kaffeemaschine vorbei und sitzt dann am Computer." (Odette Kerani, Z. 31–33)

Im Zeitverlauf (zweiter Lockdown Ende: Mai 2021) mehren sich Erfahrungen, auf die zurückgegriffen werden kann. Die Form der Entscheidungen ist nicht mehr spontan (emergency mode) – jedoch kann man auch noch nicht von gewohnheitsmäßigen Praktiken (routinisierter Natur) sprechen. Man ‚richtet sich ein' in der neuen Situation:

> *„und dann ging eine Umfrage rum und wir konnten dann abstimmen, ob wir das vor Ort machen möchten oder wie wohl wir uns dabei fühlen. und da: wurde dann auch entschieden, dass wir es lieber digital machen einfach, weil es auch so eine unsichere Lage war. sonst wäre ja der ganze Kurs eigentlich vor Ort in Präsenz genau ja." (Kira Ostritz, Z. 82–88)*

Der Charakter von Ausstiegen ist kein abrupter und eher als interaktiv sukzessives Verstetigen zu erkennen. Den Ausgang aus der Krise bilden langsame Ausstiege, die – in unserem Fall – durch die Interaktionen mit den anderen Kursteilnehmenden im Online-Modus als Abgleich und zur eigenen Bestätigung geführt werden.

b) Temporale Formalisierung: Absicherung neuer (Lern-)Praktiken

Im folgenden Zitat beschreibt Kira Ostritz, wie das neu entstehende Wechselspiel im *digitalen* Kontakt nicht mehr als *social distancing*, sondern als neue Zeitpraktik des „distant socialising" (Dickel 2020) mit anderen Lernenden formalisiert wird, indem – nach einigen Fehlversuchen – monatlich ein fester Tag als Online-Treffpunkt zum Netzwerken, Lernen, Austauschen fest vereinbart wird. Dieses kollektive „Inszenieren" (Kira Ostritz) von Lernen sichert nicht nur das ‚Dranbleiben', sondern auch das Nicht-allein-Enden beim Ausstieg aus der gemeinsam erlebten Krisenzeit:

> *„also: es arbeitet niemand mit jemand anderen zusammen. Wir haben alle unser eigenes Ding. aber wir haben trotzdem die Gruppen sich austauschen und so ein bisschen untereinander sich helfen oder einfach mal zuhören und ja Hilfestellungen geben können. Oder auch ein bisschen so mehr noch aus dem Grund, dass man sich auch wirklich dransetzt*

5 Im Herbst 2021 (zum Zeitpunkt des Onlinekurses) galten stark reduzierte Regelungen wie Maskenpflicht im öffentlichen Raum.

> *zwischen den Kursen, nicht alles aufschiebt, weil, das ist ja immer ein großes Problem. und das hilft natürlich, wenn man wie die festen Termine hat, dass man sich einmal im Monat an diesem Abend trifft, um den Projektstand den anderen zu zeigen oder auch den zu teilen." (Kira Ostritz, Z. 348–356).*

Das Gemeinschaftliche darin führt dann fast automatisch zur gegenseitigen Stabilisierung, zum Miteinander und näheren Kennenlernen:

> *„mich mit denen online ausgetauscht über mehrere Monate. Auch geschrieben und immer wieder Updates hin und her geschickt. da ist man natürlich mit diesen Personen dann schon sehr viel näher dran und weiß auch was die gerade machen im Berufsalltag, weil wenn man so Austauschgruppen hat" (Kira Ostritz, Z. 307–315).*

Gerade im Kontext digital-didaktisierter Kursstrukturen und steigender temporaler Eigenverantwortlichkeit bzw. distanter Selbststeuerung bieten „*flexible Kontinuitäten*" wie digitale Netzwerke, monatliche Online-Treffen neue Formalisierungsformen zur Orientierung wie Inszenierung von Lernen (Schmidt-Lauff 2008: 462f.). Der formalisierte Zeitmodus bzw. Rhythmus für einen Austausch fördert auch das *Wohlbefinden* im Lernhandeln unter Krisenmodi: „untereinander sich helfen oder einfach mal zuhören", für ein kollektives Glücksempfinden („mega lustig"), zur „Inspiration" und gemeinsam „darüber denken" wie auch zur Sicherstellung des Abschlusses („dranzubleiben") (Kira Ostritz).

5 Krisen und ihre temporale Bedeutung in der Erwachsenenbildung

Wenn man seinen Blick konsequent auf zeitbezogene Momente in Krisen richtet, zeigt sich, dass,

- temporale Phänomene als empirische Indikatoren von Krisen fungieren;
- Zeit und Zeitlichkeit als Auslöser und Gegenstand von Krisen in den Blick kommen und sichtbar wird, wie das Auseinanderdriften von individuellem Lerntempo und Zeitlichkeit des Kurses bis zum Abbruch führen kann;
- sich ein temporales Prozessieren ‚übergeordneter' Krisenzeiten im Lernhandeln bzw. kollektiven Lernzeiten vollzieht.

Die weitere Fokussierung von Krisen im Projektkontext ist u. E. aussichtsreich für die Weiterbearbeitung methodologischer Fragen insbesondere im Kontext der Analyse von Zeit und Zeitlichkeit über Kursethnographien z. B. zu Praktiken des Verfügbarmachens von Lernen in kollektiven (Krisen)Zeitlichkeiten. Ebenso interessant erscheint ein temporalisierendes Nachdenken über die narra-

tive Konstruktion biographischer Zeitverläufe in zunehmend krisengebeutelten Identitätsentwürfen (Schmidt-Lauff & Hassinger 2023; von Felden 2021: 21). Zudem könnte ein systematischer Vergleich differenter Lernsettings herausarbeiten, wie sich kollektive Zeitlichkeiten und individuelle Zeitmodalitäten zwischen Onlinekursen, Tages/Abendkursen und Blockwochen insbesondere in der Permanenz multipler Krisen auf allen beteiligten Ebenen unterscheiden. Für die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung kann die Analyse zudem eine Erweiterung professioneller Reflexionsfolien von Zeitkrisen und Krisenzeiten eröffnen.

Literaturverzeichnis

Adloff, F. (2020): Zeit, Angst und (k)ein Ende der Hybris. In: M. Volkmer, K. Werner (Hrsg.): *Die Corona-Gesellschaft: Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft* (S. 145–153). Bielefeld: transcript.

Antony, A./Sebald, G./Adloff, F. (2016): Handlungs- und Interaktionskrisen: Eine Annäherung in systematisierender Absicht. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, *41*(S1), 1–15. https://doi.org/10.1007/s11614-016-0209-7

Alirezabeigi, Samira (2023): What Do We Talk About When We Talk About Post-Pandemic Time in School Education? Reflections on Temporal Plasticity of Post-Pandemic School Education. *Sisyphus*, *11*(1), 107–127. https://doi.org/10.25749/sis.27403

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, P. (1993a): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993b): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: *Soziologische Fragen* (S. 107–114). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dickel, S. (2020): Gesellschaft funktioniert auch ohne anwesende Körper: Die Krise der Interaktion und die Routinen mediatisierter Sozialität. In *Die Corona-Gesellschaft* (S. 79–86). Bielefeld: transcript.

Gramsci, A. (1991): *Gefängnishefte 2. Hefte 2–3.* Hamburg: Argument.

Koloma Beck, T. (2020): Alltag im Reallabor. Pandemie und Bürgerkrieg als existentielle gesellschaftliche Krisen. *Leviathan*, *48*(3), 451–469. https://doi.org/10.5771/0340-0425-2020-3-451

Kornwachs, K. (2001): *Logik der Zeit – Zeit der Logik: Eine Einführung in die Zeitphilosophie*. Münster: Lit.

Koselleck, R. (2003): *Zeitschichten: Studien zur Historik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nahrstedt, W./Brinkmann, D./Kadel, V. (1997): *Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Arbeitszeitflexibilisierung und temporale Muster der Angebotsgestaltung*. Bielefeld: Institut f. Freizeitwissenschaft u. Kulturarbeit.

Nassehi, A. (2008): *Die Zeit der Gesellschaft – Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit.* Wiesbaden: VS.

Oevermann, U. (2016): „Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, M. Jung (Hrsg.): *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–114). Wiesbaden: Springer VS.

Reckwitz, A. (2016): Zukunftspraktiken. Die Zeitlichkeit des Sozialen und die Krise der modernen Rationalisierung der Zukunft. In: A. Reckwitz, *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.

Schäffter, O. (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(3), 443–462.

Schäffter, O. (2001): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.

Schmidt-Lauff, S. (2008): *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S. (2012): Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In: S. Schmidt-Lauff (Hrsg.): *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11–60). Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, S./Hassinger, H. (2023): Biographieforschung und Zeit. In: *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 121–134). Weinheim: Juventa.

Schmidt-Lauff, S./Schwarz, J. (2023): Zeit. In: R. Arnold, E. Nuissl, J. Schrader (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwarz, J. (2023): Pacing Out Educational Temporalities. A Praxeological Approach to the Research on Time in Adult Education Fields. *Sisyphus, 11*(1). http://doi.org/10.25749/sis.26983

Tenorth, H.-E. (2020): Stichwort Krise. *weiter bilden*, (4), 10–11.

von Felden, H. (2021): *Zeitdimensionen des Biographischen: Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design*. Wiesbaden: Springer.

Zinger, B. (2021): Forschungsimpulse: Covid-19 und die Auswirkungen auf das Hochschulstudium. *Der pädagogische Blick*, *29*(4), 277–279.

„Das is doch keine Kritik an dir ...“ – Genese, Bearbeitung und Bedeutung von Interaktionskrisen in Weiterbildungsveranstaltungen im Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen

Franziska Wyßuwa

1 Einleitung

Bildungsveranstaltungen als Settings organisierter Erwachsenenbildung sind vielfältigen Krisenthematisierungen ausgesetzt. So wird diesen konzeptionell u. a. zugeschrieben, sich der Bearbeitung individueller Krisen (Arnold 1989; Dausien & Alheit 2005) anzunehmen, oder sie werden daraufhin befragt, wie diese gesellschaftliche Krisen aufgreifen und bearbeiten (Zeuner 2020). Damit werden individuelle wie auch gesellschaftliche Krisen als *Themen* der Bildungsveranstaltung zum Gegenstand. Die Genese und der situative Umgang mit *Interaktionskrisen im Vollzug von Bildungsveranstaltungen* bildet hingegen eine empirische Leerstelle. Der Beitrag fokussiert anhand eines konversationsanalytischen Projekts zur Relationierung von Erfahrung und Wissen in Weiterbildungen für PädagogInnen eben jene *Rekonstruktion von Krisen in der Interaktion*: Wie entstehen in der Bildungsveranstaltung Interaktionskrisen und wie werden diese thematisiert und bearbeitet?

In einem ersten Schritt möchte ich die Zugänge zu Krisenthematisierungen in Bildungsveranstaltungen vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes von Wissen und Erfahrung sowie einer interaktionistischen Heuristik explizieren. Diese Heuristik fasst alltägliche Handlungs- und Interaktionskrisen als Situationen, „die ein (zeitlich begrenztes) Versagen, eine situative Inadäquanz oder Unbrauchbarkeit von Handlungs- und Deutungsgewohnheiten im Hinblick auf die Gewährleistung des ‚normalen‘– und damit antizipierbaren – Handlungs- bzw. Interaktionsverlaufs implizieren“ (Antony, Sebald & Adloff 2016: 4). Diese Perspektive auf Interaktionskrisen hebt sich von bisherigen Diskursen in der Erwachsenen- und Weiterbildung um Identitätskrisen, Lernwiderstände oder schwierige TeilnehmerInnen ab, weil sie die *Sozialität von Krisen und Krisenthematisierung* in den Mittelpunkt rückt (Kapitel 2).

In einem zweiten Schritt möchte ich anhand von Transkripten audiografisch aufgezeichneter Weiterbildungsveranstaltungen rekonstruieren, wie Interaktionskrisen markiert und bearbeitet werden. Ich werde anhand eines konkreten Krisenverlaufs zeigen, dass Krisenerzeugung und Krisenbearbeitung wechselseitig aufeinander bezogen sind und als eine Variante der Aushandlung epistemischer Ressourcen (Wissen/Erfahrung) beschrieben werden können (Kapitel 3).

Die Analysen zeigen die Funktionalität von Krisen: Im dargestellten Fallbeispiel dienen diese der Verhandlung von Geltungsbedingungen unterschiedlicher Wissensbereiche sowie der epistemischen Ressourcen der Beteiligten. Interaktionskrisen lassen sich als kommunizierte Aneignungsproblematiken ausdeuten. Dies ermöglicht Einsichten in die Kernprobleme, die die Akteure in Bildungsveranstaltungen bewältigen, sowie in die Konstitution Pädagogischer Kommunikation (Kapitel 4).

2 Krisenthematisierungen und Interaktionskrisen in Bildungsveranstaltungen im Spannungsfeld theoretischer, empirischer und methodologischer Perspektiven

Während in lerntheoretisch-didaktischen Konzepten erfahrungsorientierten Lernens Krisen vorrangig aus einer AkteurInnenperspektive und vor dem Hintergrund von Gestaltungsfragen thematisiert werden, möchte ich an ethnomethodologisch-konversationsanalytische Perspektiven anschließen, die Interaktionskrisen als *soziale Konstruktion* verstehen und die wechselseitige Genese und Bearbeitung von Krisen fokussieren.

2.1 Lerntheoretisch-didaktische und empirische Zugänge zu Krisenthematisierungen in Bildungsveranstaltungen

Die Frage nach der Relationierung von Erfahrung und Wissen in Bildungsveranstaltungen ist konstitutiv für den Diskurs der Erwachsenenbildung. Lerntheoretisch-didaktische Konzepte lebensweltorientierten Lernens entwerfen Erwachsenenbildung als Bearbeitung von *Handlungskrisen* im Sinne einer Transformation des lebensweltlichen Wissens: Aufgabe sei es, „Erklärung, Interpretation und Einarbeitung neuer Deutungen durch Dialog und Erfahrungsaustausch zu unterstützen“ (Arnold 1989: 43). Zuspitzung erhält der Erfahrungsbezug in Konzepten biografischen Lernens, in denen Erwachsenenbildung als Reflexion von biografischen Erfahrungen und Krisen modelliert wird. Erfahrungsbezüge dienen hier als Ressource und erscheinen als Bearbeitungsstrategien für potenzielle „Störungssituationen [...], in denen z. B. jene Verknüpfung zwischen Lernanforderung und biographischer Perspektive offensichtlich nicht gelingt“

(Dausien & Alheit 2005: 30). Krisen werden im lerntheoretischen-didaktischen Diskurs zunächst in der „AkteurInnenperspektive" (Antony, Sebald & Adloff 2016: 7) zum Gegenstand, wenn „Erfahrungen der Unbewältigbarkeit" (ebd.) als Thema oder Gegenstand der Erwachsenenbildung hervorgehoben werden.

Krisen, die die Ebene der Interaktion betreffen, deuten sich in empirischen Studien an und werden hier unter dem Begriff des ‚Widerstands' thematisiert. Grell (2009) untersucht Widerstandsphänomene in zertifikatsorientierten, berufsqualifizierenden Weiterbildungsveranstaltungen. Die von DozentInnen in Vorgesprächen und Interviews thematisierten Widerstände werden zum Ausgangspunkt, um in forschenden Lernwerkstätten subjektive Lernverständnisse und -begründungen zu untersuchen, die die Widerstandphänomene plausibilisieren. Als *ein Aspekt*, an dem sich Widerstandsphänomene entzünden, werden *Lehr-/Lerninhalte* rekonstruiert. Dabei werden aber unterschiedliche Problematisierungen sichtbar, die sich im Spannungsfeld von zu wenig Erfahrungsbezug oder zu wenig Wissensbezug bewegen: So wird Widerstand als „zorniges Verweigern" bei Lernenden sichtbar, die sich „mit Inhalten, welche ihre Erfahrungen nicht berücksichtigen, und mit Tätigkeiten, die zu wenig Nähe zum angestrebten beruflichen Ziel haben" (Grell 2006: 197), konfrontiert sehen. Kontrastiv dazu ist die Strategie „leistungsstarkes Situationsbewältigen" zu verstehen, die sich in Ungeduld ausdrückt, „nicht so viel drum herum zu reden" (Grell 2006: 211), sondern zertifikatsorientiert festgelegte Wissensbestände zu bearbeiten. Die Verhandlungen solcher Widerstände in den konkreten Interaktionen der Bildungsveranstaltungen sind kein Gegenstand der Studie.

Solche Momente der Verhandlung scheinen in der interaktionsanalytischen Studie „Interaktion und Wissen" (Nolda 1996) auf. Im Zuge ihrer Korpusanalyse und anhand weniger Beispiele thematisiert auch Nolda ebenfalls Widerstandsphänomene: „Verbalisierter Widerstand von Teilnehmern bezieht sich dagegen überraschend häufig auf Vorschläge von Kursleitern, die von den Teilnehmern als nicht dem sachlichen Vermittlungsauftrag gemäß, also als ‚Übergriffe' empfunden werden" (Nolda 1996: 261). Widerstand wird geäußert, wenn methodische Verfahren auf das Verbalisieren von Vorwissen, Gefühlen, Erfahrungen usw. gerichtet sind. Beide Studien verbindet der Begriff des ‚Widerstands', der auf das reaktive Handeln der Lernenden fokussiert. Die Studien zeigen, dass das Spannungsfeld von Erfahrung und Wissen durchaus mehr Krisenpotenzial in sich birgt, als es lerntheoretisch-didaktische Konzepte suggerieren. Diese Krisen- und Widerstandsthematisierungen markieren ein empirisches Desiderat der Systematisierung von sogenannten Störungen oder Widerständen als wechselseitig hervorgebrachte Interaktionskrisen.

2.2 Interaktionskrisen als soziale Konstruktion

Im Anschluss an ein kommunikationstheoretisches Verständnis von Bildungsveranstaltungen (Dinkelaker 2018) sind diese nicht nur als Orte der Wissensvermittlung, sondern als pädagogisch strukturierte soziale Realität zu verstehen, die *gemeinsam hervorgebracht* wird (Kade & Nolda 2014). Dies lenkt den Blick auf die interaktive Dynamik von Wissensvermittlung *und* -aneignung. Für die Frage, wie sich Krisen in der Kursinteraktion untersuchen lassen, greife ich auf die ethnomethodologische Konversationsanalyse zurück. Sie ist darauf gerichtet, die kommunikativen Darstellungs- und Interpretationsleistungen der Beteiligten zu explizieren, mit denen soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird. Hierfür nutzt die Konversationsanalyse eine sequenzanalytische Vorgehensweise, um wiederkehrende Praktiken auf deren zugrundliegenden Interaktionsaufgaben zu befragen (Bergmann 1981). Gerade in der Rekonstruktion der generativen Prinzipien liegt das methodologische Potenzial der Konversationsanalyse für die Frage nach der Bedeutung von Interaktionskrisen. Besonders bedeutsam sind in der Konversationsanalyse *abweichende Fälle*, die gerade durch den Bruch die stillschweigenden Selbstverständlichkeiten sichtbar machen: „Interaktionskrisen manifestieren sich in der Abweichung von Normen der Kooperation, die die Beteiligten auf Basis ihres impliziten Wissens für gewöhnlich einhalten“ (Schmidtke 2016: 134). Dies wurde besonders eindrücklich sichtbar in den sogenannten Krisenexperimenten Garfinkels (1967), mit denen Unordnung systematisch erzeugt wurde, um implizite Unterstellungen aufzuzeigen. Interaktionskrisen im ethnomethodologischen Sinne können als Interaktionssituationen beschrieben werden, die Abweichungen im antizipierten Ablauf aufweisen: „Das Ausbleiben eines routinierten Anschlusses ist nicht nur ein krisenhafter Interaktionsverlauf, sondern versetzt die beteiligten Personen auch in eine Krise: Es entstehen Deutungsprobleme.“ (Schmidtke 2016: 134)

Allerdings führt nicht jede dispräferierte Äußerung in eine explizit thematisierte, metakommunikativ zu lösende Interaktionskrise oder gar zum Abbruch der Interaktion. Konversationsanalytische Studien zeigen vielmehr eine *Normalisierungstendenz*: „So ist etwa für Alltagsdeutungen eine ökonomisierende Tendenz zur Normalisierung charakteristisch, die sich in dem Bemühen der Handelnden manifestiert, deutungsbedürftige Ereignisse zunächst einmal als gewöhnliche, ‚normale‘ Vorgänge wahrzunehmen und erst im weiteren Interpretationsprozeß zu ungewöhnlichen Typisierungen zu greifen.“ (Bergmann 1993: 286).

Dies trifft auch auf die Interaktion in Bildungsveranstaltungen zu: „Wenn es [...] um Konflikte zwischen Kursleitern und Kursteilnehmern geht, ist in jedem Fall das wechselseitige Bemühen um Balancierung, wenn nicht gar Harmonisierung erkennbar“ (Nolda 1996: 264). Dadurch entsteht ein Beschreibungsproblem, „Krisen [...] systematisch von Handlungsproblemen im Allgemeinen [zu] unterscheiden“ (Antony, Sebald & Adloff 2016: 7). Dieses Beschreibungsproblem ist allerdings ebenfalls ein Interaktionsproblem für die Beteiligten: Wie wird etwas

Deutungsbedürftiges behandelt? Wie wird es markiert, bearbeitet und normalisiert? Folgt man dieser „Darstellungsperspektive“ (Antony, Sebald & Adloff 2016: 10) und versteht Interaktionskrisen als TeilnehmerInnen-Konstruktionen, wird die Komplexität von Interaktionskrisen sichtbar. Die Studie von Schmidtke (2016) zeigt eine Gleichzeitigkeit von Krisenerzeugung und Krisenbearbeitung: „Eine Krisenerzeugung in der Interaktion (z. B. das Unterlassen des Zurückgrüßens) kann im Dienste einer Krisenbearbeitung in der Sozialbeziehung stehen (z. B. das Signalisieren einer Verärgerung)“ (Schmidtke 2016: 135).

Interaktionskrisen als soziale Konstruktionen zu konzeptualisieren, bedeutet für die Analyse, fallbezogen und fallvergleichend ausgehend von Abweichungen im Interaktionsverlauf die beobachtbaren Praktiken der Krisenerzeugung und -bearbeitung auf unterschiedlichen Ebenen der Interaktion (Gesprächsorganisation, Beziehungs- und Rollenkonstitution, Handlungskonstitution) und hinsichtlich ihrer zu bearbeitenden Strukturlogiken zu rekonstruieren.

3 Empirische Befunde: Markierung und Bearbeitung von Interaktionskrisen in Weiterbildungsveranstaltungen

Die dargestellten Ausschnitte entstammen einem konversationsanalytisch ausgerichteten Projekt zum Umgang mit Erfahrung und Wissen in Weiterbildungsveranstaltungen für LehrerInnen, SozialpädagogInnen und ErzieherInnen. Hierfür wurden acht (Halb-)Tagesveranstaltungen audiografisch aufgezeichnet, teilnehmend beobachtet und anschließend transkribiert. Im Zuge der Globalanalyse (Herrle 2013), die in einem ersten Schritt die Phasenorganisation dieser Veranstaltungen anhand von thematischen und kommunikativen Mustern rekonstruiert, ließ sich feststellen, dass es stockende Momente, Ausbrüche aus etablierten Phasen und Modifikationen der Gesprächsstrukturen gibt (siehe auch Wyßuwa/Beier 2013; Wyßuwa 2014). Im Folgenden werde ich Markierungs- und Normalisierungsverfahren sowie einen Krisenverlauf darstellen, die sich auf Wissen und Erfahrung beziehen[1], und den Fragen nachgehen: Wie entstehen Krisen in der Interaktion? Wie werden diese für von den AkteurInnen als solche markiert und bearbeitet?

3.1 Markierung und Normalisierungsverfahren von Interaktionskrisen

Für die Rekonstruktion der Genese von Interaktionskrisen ist das konversationsanalytische Prinzip der *Sequenzialität* besonders bedeutsam: So werden Ge-

1 In den erhobenen Daten lassen sich zudem krisenhafte Verläufe rekonstruieren, die bezogen auf didaktisch-methodische Verfahren oder zeitliche Strukturen entstehen. Zu letzteren siehe auch Hassinger, Schwarz & Schmidt-Lauff im selben Band.

spräche in ihrer zeitlichen Aufschichtung von Interaktionsbeiträgen und in Hinblick auf die damit etablierten Erwartungen sowie deren Einlösung analysiert. „Die Erwartung, dass auf bestimmte Typen erster Handlungen bestimmte Typen zweiter Handlungen folgen (z.B. Frage-Antwort, F.W.), wird als ‚konditionelle Relevanz' bezeichnet" (Deppermann 2014: 28). Für Lehr-Lern-Settings haben zahlreiche Studien einen Dreischritt von Initiation-Response-Evaluation/ Feedback (kurz I-R-E/F) rekonstruiert (vgl. auch Wyßuwa/Beier 2013). Fallübergreifend lassen sich nun ausgewählte Sequenzpositionen und Verfahren rekonstruieren, wie krisenhafte Momente markiert, aber dann eben auch im Handlungsvollzug normalisiert werden.

So werden Krisen und Deutungsprobleme dann sichtbar, wenn an der *2. Sequenzposition* der zuvor entworfene Anschluss nicht vollzogen und die konditionelle Relevanz nicht eingelöst wird: Das ist in Weiterbildungen dann der Fall, wenn auf *Fragen* der DozentInnen die *Antwort* zunächst ausbleibt. In folgender Situation wird sichtbar, dass Erfahrungsbezüge nicht ohne weiteres herzustellen sind.

```
01 Dw: fällt ihnen was spontan ein, ein beispiel?
02     (2.5)
03     was machen sie,
04     (2.0)
05     was tun sie dass-
06     die eltern die eltern die fähigkeiten der kinder- (-)
07     gut erleben könn und sehen könn,
08     (2.0)
```

Abb. 1: Ausbleibende Antwort

Normalisiert werden solche Situationen z.B. wie hier durch Reformulierung und Konkretisierung von Fragen (Z. 03 & Z. 05–07). Beobachtbar im Material sind aber auch eine Selbstbeantwortung der DozentInnen oder der Übergang vom Rederecht in Selbstwahl zur Fremdwahl, also das Aufrufen von TeilnehmerInnen. Auch Rückfragen der Teilnehmenden zu den Fragen sind vorzufinden. Damit werden die Ursachen für eine nicht funktionierende Redeübernahme je unterschiedlich ausgedeutet.

Besonders interessant sind Markierungen an *4. Sequenzposition*, da an dieser Stelle das typische dreischrittige IRF-Muster aufgebrochen wird.[2] Hier finden in meinem empirischen Material immer wieder *Dissensmarkierungen* der Teilnehmenden mit Formulierungen wie „Aber ich finde" oder „entschuldige dass ich nochmal was sage, aber" statt. Normalisiert werden diese Beiträge, indem die Besetzung der 4. Position *formal legitimiert* und *inhaltlich bearbeitet* wird. Dies mündet entweder in wissensbezogene Rückführungen zum Thema oder in sehr kohärente Diskussionen um Erfahrungen und Anwendungsfragen (vgl. Wyßuwa

2 Zur systemischen Ausarbeitung dieser vierten Sequenzposition sei auf meine Dissertation (i.V.) verwiesen.

2014). Eine krisenerzeugende Dissensmarkierung und deren Bearbeitung möchte ich an einer ausführlicheren Sequenz zeigen.

3.2 Krisenerzeugung als Krisenbearbeitung

Das Fallbeispiel ist einem Tagesseminar für SozialpädagogInnen, LehrerInnen und ReferendarInnen entnommen. Thema der Weiterbildung ist die „Gestaltung von Beteiligungsprozessen in Schule und Jugendarbeit". Anwesend sind ein Dozent (Dm), eine Dozentin (Dw) sowie sechs weibliche und sechs männliche Teilnehmende (TNw, TNm). Die Sequenz ist Teil eines als ‚Theorie- und Grundlagenblock' angekündigten Seminarabschnittes am Nachmittag. Dieser Theorieblock zum Thema „Stufen der Beteiligung" verläuft in drei kommunikativ unterschiedlich strukturierten Seminarphasen. Diese Phasen sind durch ein in der Veranstaltung markiertes Spannungsfeld zwischen Wissensbezug (Theorie, Vorlage) und Erfahrungsbezug (Beispiele) gekennzeichnet: Zunächst findet eine *Großgruppenarbeit (Phase 1)* statt, bei der die TeilnehmerInnen Karten mit Begriffen wie ‚Fremdbestimmung, Teilhabe usw.' entsprechenden Karten mit vorgefertigten Definitionen dieser Begriffe zuordnen und diese in eine Reihenfolge bringen sollen. Anschließend findet eine *Auswertungsphase* (Phase 2) statt: Der Dozent führt eine schriftlich fixierte Vorlage der Stufenfolge vom Deutschen Bundesjugendring ein und korrigiert die Reihung und Zuordnung der Teilnehmenden. Abschließend werden in einem *Lehrgespräch (Phase 3)* Erfahrungsbeispiele für die verschiedenen Stufen gesammelt. In dieser Phase kommt es zu einem Ausbruch aus der etablierten I-R-F-Struktur.

Der Dozent initiiert das Lehrgespräch als Sammlung von Beispielen zu den Stufen.

```
01 Dm: und zwar fallen euch beispiele ein zu jeder ebene,(-)
02     aus euren eigenen erfahrungen,
03     (3.1)
```

Abb.2: Initiierung Lehrgespräch

Mit der Frage nach Beispielen und dem expliziten Erfahrungsaufruf werden die Teilnehmenden als erfahrene Lernende positioniert, die das zuvor neu eingeführte Wissen nun mit ihren eigenen Erfahrung in Beziehung setzen sollen. Der Beginn der Phase verläuft stockend. Auf eine längere Pause folgen stichwortartige Teilnehmerantworten sowie mehrere Korrekturhandlungen hinsichtlich der Konkretion und Gültigkeit der Beispiele. Die Sammlung der Beispiele vollzieht sich im Dreischritt: Begriffsnennung (Dm) – ein oder mehrere Beispiele (TN) – Akzeptanz und Reformulierung der Definition bezogen auf das Beispiel (Dm).

Einen krisenhafte Situation entsteht bei der Beispielfindung zum Begriff ‚Teilhabe‘. Der Dozent ratifiziert das zuvor genannte Beispiel durch Prüfung an der Definition (Z. 01/02), worauf ein Teilnehmer in 4. Sequenzposition Zweifel anmeldet.

```
01 Dm:   meinung ist geäußert-
02       aber wird nicht ernst ge[nommen].
03 TNm5:                        [aber is] das wirklich die
04       definition von teilhabe?
05       vom deutschen bundesjugendring?(-)
06 Dm:   das ist jedenfalls die (-)äh stufen-
07       <<all> die sind die stufen der partizipation>
08       äh (-)
09       vom [in der brochüre vom deutschen]
10 TNm5:     [aber (is viel ja mehr) eigentlich ne,]
11 Dm:   deutschen bundesjugendring.(-)
12 TNm3: ähm
13 TNm5: also wenn ich-
14       also zugewiesene informiertheit als aktiver ansehe
15       als teilhabe wird mir wirklich schlecht.(--)
16 Dw:   hm_hm
17 Dm:            [ja]
18 TNm2: <<lachend< [find] ich auch ein bisschen schwierig.>>
```

Abb. 3: Krisenerzeugung in 4. Sequenzposition

Die Krisenerzeugung erfolgt durch Dissensmarkierung durch TNm5 (Z. 03). Diese wird formal erkennbar an der Redeüberlappung sowie der Konjunktion „aber“, die einen Einwand einleitet. Hier wird von der etablierten Interaktionsstruktur abgewichen. Der Einwand wird in Form einer Frage (Z. 03/04) formuliert. Diese betrifft *einerseits* einen grundlegenden Zweifel an der Gültigkeit der vorgetragenen Definition und *andererseits* Zweifel an der Verwendung dieser Definition durch den Deutschen Bundesjugendring.

Der Dozent reagiert auf den Einwand als eine Informationsfrage und stellt die Verwendung dieser Definition durch den Deutschen Bundesjugendring heraus (Z. 06–09). Auf das implizite Infrage-Stellen der inhaltlichen Berechtigung der Definition an sich reagiert er hingegen nicht. Sein Beitrag ist geprägt von Verzögerungssignalen, Konstruktionsabbrüchen und Pausen, die auf die Dispräferenz hindeuten.

Die nicht präferiert eingelöste konditionelle Relevanz markiert der Teilnehmer wiederum durch Redeüberschneidung und wiederholte Dissensmarkierung (Z. 10). Während er zunächst fragend intoniert den Einwand aktualisiert, führt er diesen dann ab Z. 12 als persönliche Feststellung aus („also wenn ich ...). Das subjektive Gefühl der Ablehnung macht er durch emotionalisierend-metaphorischen Sprachgebrauch deutlich („wird mir wirklich schlecht“). Der Einwand wird nun nicht nur anders – nämlich als persönliche Meinung – vorgetragen,

sondern bezieht sich auch nicht mehr nur auf die Definition an sich oder deren Verwendung, sondern auch auf die Relationierung der Stufen.

Sowohl die Dozentin als auch der Dozent reagieren mit bestätigenden Signalen (Z.16/17) und arbeiten im Sinne einer *formalen Akzeptanz* des Einwands auf eine *Normalisierung des krisenhaften Verlaufs* hin. Außerdem schließt sich ein weiterer Teilnehmer *formal* dem Einwand an, schwächt die Kritik aber lachend und *inhaltlich* ab („ein bisschen schwierig").

Die Krisenerzeugung manifestiert sich hier auf der *Ebene der Gesprächsorganisation* durch Ausbruch aus der Sequenzstruktur, Redeüberschneidungen und metaphorischem Sprachgebrauch. Auf der *Ebene der Themenkonstitution* wird das präsentierte und verbindlich gemachte Wissen (Definitionen von Beteiligungsformen und Stufenfolge), welches die Erfahrungen der TeilnehmerInnen rahmen und ordnen soll, zurückgewiesen. Wie wird diese Interaktionskrise weiterführend bearbeitet?

```
19 TNm5: und dann auch die DEFINITION von teilhabe ist für
20       mich eine völlig andere als sporadisch meine meinung
21       zu äußern.
22 Dm:   =ich kann dir nachher in der brochüre zeigen,
23 TNm5: joar
24 Dm:   wo es drin steht;
25       klar [(kann man-      )]
26 TNm5:      [also das ist jetzt] keene kritik an DIR,
27       aber das-
28       also wenn das [die]
29 Dm:                 [hm_hm]
30 TNm5: offizielle äh äh (-)
31 Dm:   [ich weiß nicht,]
32 Dw:   [deswegen       ] machen wir es ja auch; (-)
33 Dm:   <<pp>ja>
34 Dw:   also um auch kritisch mal auf solche sachen zu
35       gucken-
36 Dm:   <<p> ja>
```

Abb. 4: Krisenmarkierung und -bearbeitung im Verlauf

Im Anschluss an die formale Akzeptanz des Einwands durch die DozentInnen führt TNm5 die Infragestellung der Definition fort (Z. 19–21). Der Dozent wiederum führt die Broschüre als formale Legitimierung an, was darauf verweist, dass er die Krise als Problem der mangelnden Glaubwürdigkeit seinerseits deutet. Damit entzieht er sich einer inhaltlichen Legitimierung der Begriffsdefinitionen, aktualisiert aber deren Geltung. Diese auf der *Ebene der Beziehungs- und Rollenkonstitution* erzeugte Krise wird von TNm5 im Folgenden bearbeitet, indem der Einwand als nicht-persönliche Kritik benannt wird (Z. 26). Das Legitimierungsproblem bleibt jedoch bestehen.

Während der Dozent und der Teilnehmer um die Normalisierung der Krise ringen, ergreift die Dozentin das Wort und legitimiert das Verfahren der Unterrichtsphase als didaktisches Konzept (Z. 32). Zentral erscheint nun nicht mehr die Gültigkeit der Stufenvorlage, sondern der spezifische Umgang damit. Im weiteren Verlauf, welcher aus Platzgründen nicht mehr dargestellt werden kann, schließt sich an die formale Legitimierung des Stufenmodells noch eine *erfahrungsbasierte Diskussion* an. Anhand der dann dargestellten Erfahrungen der Teilnehmenden sind inhaltliche Abstraktionen der DozentInnen möglich, die die Erfahrungen vor dem Hintergrund des Stufenmodells reflektieren.

Was dokumentiert sich in dieser Krisenerzeugung und -bearbeitung? Das theoretisch eingeführte Wissen fungiert als Stützung der Autorität der DozentInnen. Daher findet eine Krisenerzeugung auch auf der Ebene der Beziehungs- und Rollenkonstitution statt: Der Dozent als ‚Vertreter‘ des Wissens gerät unter Legitimierungsdruck, wenn das theoretische und verbindlich gemachte Wissen zurückgewiesen wird. Da die Infragestellung bis hierhin weniger aus der konkreten Erfahrung heraus, sondern vor dem Gegenhorizont einer anderen Überzeugung geführt wird, beansprucht der Teilnehmer eine andere Wissensressource, als ihm in dieser Phase zugeschrieben wurde – nämlich Experte für die Erfahrung zu sein. Gleichzeitig kann kein Erfahrungsbeispiel gefunden werden, wenn die Legitimität einer Definition in Frage steht.

Wie lässt sich das Fallbeispiel auf die Beschreibung von Interaktionskrisen und den Umgang mit Wissen und Erfahrung abstrahieren? Dies wird deutlich, wenn man ausgehend von den beobachtbaren Praktiken nach dem Grundproblem der Krisenerzeugung fragt: Die Interaktionskrise manifestiert sich auf der *Ebene der Gesprächsorganisation* durch Ausbruch aus der Sequenzstruktur, Dissensmarkierungen, Parallelsprechen und metaphorisch-emotionalen Sprachgebrauch. Auf der *Ebene der Themenkonstitution* wird das präsentierte Wissen zurückgewiesen. Somit wird eine Interaktionskrise auch auf der *Ebene der Beziehungs-Rollenkonstitution* erzeugt: Der Teilnehmer verlässt die ihm zugeschriebene Position des Erfahrungsexperten und dennoch Lernenden, der das neue Wissen auf seine Erfahrungen beziehen sollte. Der Dozent als Vertreter des eingeführten Wissens gerät unter Legitimierungsdruck, wenn das von ihm eingeführte Wissen zurückgewiesen wird. Dieser wiederum bearbeitet auf der *Ebene der Handlungskonstitution* – hier: Wissen durch Erfahrungen anschaulicher zu machen – das Problem, dass die Zuordnung von Erfahrungen durch den Teilnehmer nicht gelingt, wenn die Geltungsbedingungen des Wissens sowie die Verwendungsweise in Frage stehen. Erst in der Aushandlung der Legitimierung und des Umgangs mit der theoretischen Vorlage sowie der epistemischen Ressourcen der DozentInnen und TeilnehmerInnen kann der je spezifische Umgang mit Wissen zum Reflexionsgegenstand werden.

4 Fazit: Zur funktionalen Bedeutsamkeit von Interaktionskrisen

Der lerntheoretisch-didaktische Diskurs sowie empirische Studien, die Störungssituationen und Widerstände beschreiben, zeigen die empirische Leerstelle, Krisen in Bildungsveranstaltungen in ihrer *interaktiven Komplexität* zu untersuchen. Die vorgestellte interaktionstheoretische Heuristik sowie das konversationsanalytische Instrumentarium ermöglichen die Rekonstruktion der Komplexität der sozialen Konstruktion von Interaktionskrisen.

Empirisch konnte gezeigt werden, dass (1) vielfältige Sequenzpositionen und Verfahren der Krisenmarkierung sowie Verfahren der Normalisierung vorzufinden sind und der 4. Sequenzposition eine besondere Bedeutung zukommt. Die Analysen beschreiben (2), wie Krisenerzeugungen und Krisenbearbeitung wechselseitig aufeinander bezogen sind und sich auf verschiedenen Ebenen der Interaktion manifestieren. Daraus ergibt sich (3) eine Funktionalität von Interaktionskrisen: Interaktionskrisen in den beobachteten Weiterbildungsveranstaltungen sind durchaus funktional, weil diese der Verhandlung von Geltungsbedingungen der unterschiedlichen Wissensbereiche sowie der epistemischen Ressourcen dienen und so die reflexive Thematisierung des Umgangs mit Wissen und Erfahrung und deren Geltungsansprüchen ermöglichen. Die Relationierung von Erfahrung und Wissen betrifft nicht nur ein Problem der Anschlussfähigkeit, sondern auch ein Problem der Verhandlung von Geltungsbedingungen und Verwendungsweisen.

Die systematische empirische Rekonstruktion solcher Krisenerzeugungen und -bearbeitungen liefert Einsichten, wie die „Passung zwischen Lerngegenstand und Aneignungsleistung" (Dausien/Alheit 2005: 30) als interaktive Aufgabe gedeutet und vollzogen wird und welche Handlungsprobleme und interaktiven Konsequenzen damit einhergehen. So wird sichtbar, dass krisenhafte Ausbrüche aus dem interaktionalen Verlauf einerseits die Gefahr mit sich bringen, den Vollzug der Handlungskonstitution außer Kraft zu setzen und Rollenkonstitutionen zu problematisieren, allerdings bieten sie auch die Chance, einen reflexiven Umgang mit Wissen zu ermöglichen und Relationierungsprobleme von Erfahrung und Wissen zu bearbeiten. Diese Überlegungen sind auch anschlussfähig an Ergebnisse der kritischen Unterrichtsforschung, die die Aufhebung des Unterrichtens im Unterricht nicht „als Scheitern, sondern Verwirklichung der Pädagogik" (Gruschka 2010: 10) modellieren. Für eine Theorie pädagogischer Kommunikation (Kade & Seitter 2007) erscheint vor dem Hintergrund meiner Ergebnisse nicht nur der Dreischritt „Vermittlung – Aneignung – Überprüfung" als zentral, sondern gerade die 4. Sequenzposition, die Aufschluss über Aneignungsproblematiken ermöglicht. Ferner gilt es, die Theorie pädagogischer Kommunikation als Umgang mit Wissen auf Relationierungsprobleme unterschiedlicher Wissensressourcen hin anzureichern. Diese konstituiert sich auch über den Umgang mit Erfahrungen bzw. die Relationierung von Erfahrung und Wissen, was sich u. a. an Interaktionskrisen, in denen epistemische Ordnungen und Geltungsbe-

dingungen der unterschiedlichen Wissensbereiche verhandelt werden, rekonstruieren lässt.

((...))	Auslassung im Transkript
(wort)	vermuteter Wortlaut
[ne?]	Überlappungen und Simultansprechen
[ja.]	
=	Verschleifung, schneller Anschluss neue Beiträge
?	stark steigende Intonation
,	mittel steigende Intonation
-	gleichbleibend Intonation
;	mittel fallende Intonation
.	stark fallende Intonation
(-) (--) (---)	kurze, mittlere, längere geschätzte Pause bis zu 1 Sekunde
(1.0)	gemessene Pause
WORT	Akzentuierung
<<lachend> >	sprachbegleitende para- und nonverbale Handlungen mit Reichweite
<<p> >	*piano*, leise (Veränderung mit Reichweite)
<<all> >	*allegro*, schnell (Veränderung mit Reichweite)

Abb. 5: Transkriptionskonventionen nach GAT2

Literatur

Antony, A./Sebald, G./Adloff, F. (2016): Handlungs- und Interaktionskrisen: Eine Annäherung in systematisierender Absicht. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 41(S1), 1–15.

Arnold, R. (1989): Lebensweltbezogene Erwachsenenbildung. Zu den Implikationen eines didaktischen Ansatzes. *Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, H. 1, 28–50.

Bergmann, J. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 9–52.

Bergmann, J. (1993): Alarmiertes Verstehen. Kommunikation in Feuerwehrnotrufen. In: Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hrsg.): *Wirklichkeit im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 283–327.

Dausien, B./Alheit, P. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 28, H. 3, 27–36.

Deppermann, A. (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, S./Hagemann, J. (Hrsg.): *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, S. 19–47.

Dinkelaker, J. (2018): *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Grell, P. (2006): *Forschende Lernwerkstatt: Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Gruschka, A. (2010): *An den Grenzen des Unterrichts* (Pädagogische Fallanthologie; Bd. 10). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Herrle, M. (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Seichter, S./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 119–152.

Kade, J./Seitter, W. (2007): *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen: Budrich.

Kade, J./Nolda, S. (2014): Kurse. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 143–149.

Nolda, S. (1996): *Interaktion und Wissen*. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenbildung. Frankfurt am Main: DIE.

Schmidtke, O. (2016): Krisenbewältigung in Interaktionen als regelgeleitete Normabweichung. Facework in einem Fernsehinterview zwischen Sigmar Gabriel und Marietta Slomka. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 41(S1),133–151.

Wyßuwa, F./Beier, F. (2013): Beispielerzählungen und Szenarioentwicklung in der Weiterbildung als Veranschaulichungen von Wissen und Relevanzen. In: Birkner, K./Ehmer, O. (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 133–155.

Wyßuwa, F. (2014): Professionelle Abstraktion und erfahrungsbasierte Dekonstruktion als konkurrierende Verfahren lebensweltorientierter Weiterbildungsveranstaltungen. In: Pätzold, H./Felden, H. v./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.190–207.

Zeuner, Christine (2020): Krisen? Nachdenken über Bildung als Gegenbewegung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 39.

VII. 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE

Ein halbes Saeculum

Eindrücke zum feierlichen Festakt der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens

Malte Ebner von Eschenbach



Abb. 1: Poster zum feierlichen Festakt anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

1 Anmerkungen zur Gründung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

1.1 Kleine Vorgeschichte zur Gründung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gründete sich 1964 als eine Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftler:innen in Deutschland (DGfE 1965; Behm 2014). Die im Zuge der Konstitution einsetzende Ausgestaltung der DGfE in einzelne Organisationseinheiten führte zu unterschiedlichen Anregungen aus den Reihen der Mitglieder der DGfE (Scheuerl 1987: 281). So schlugen bspw. Franz Pöggeler und Leonhard Froese 1964 vor, eine Kommission „Systematische Pädagogik", Erich Feldmann eine Kommission „Medienpädagogik", Johannes Riedel eine Kommission „Phänomenologische Pädagogik" oder Adolf Schwarzlose eine Kommission „Berufs- und Wirtschaftspädagogik" einzurichten (Berg et al. 2004: 38). Diese und weitere Kommissionsgründungsvorschläge wurden im DGfE-Gründungsvorstand diskutiert und führten zu der etwas ernüchternden Einsicht, dass „die Bildung von ebenso vielen Kommissionen, wie es Arbeitsgebiete in der Pädagogik" (ebd.) gebe, möglich sei. Vor diesem Hintergrund erwog der DGfE-Vorstand zunächst, dass nur dort eine „Kommissionsbildung begonnen werden soll, wo ein bestimmter Anlaß oder ein bestimmtes Projekt bestehen und wo sich schon abzeichnet, wer dieses Projekt durchführen (und wie es finanziert werden) kann" (ebd.). Diesem Anspruch genügte letztlich nur die Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft (ebd.: 39).

Nachdem es in den Folgejahren der Gründung der DGfE zunächst ruhiger um die Gestaltung und Entwicklung ihrer organisationalen Binnenstruktur wurde, erhielt dieses Anliegen mit dem 1968 neu gewählten DGfE-Vorstand Hans Scheuerl wieder Aufwind. Gewissermaßen mit neuem Schwung knüpfte Scheuerl an das Strukturierungsvorhaben des DGfE-Gründungsvorstands an. Dazu wurden dieses Mal einzelne DGfE-Mitglieder vom DGfE-Vorsitzenden Scheuerl direkt angesprochen, um Möglichkeiten für Gründungsinitiativen einzelner Kommissionen zu prüfen (ebd.: 40ff.). Im Zuge dieses Aufschwungs sind auch die Überlegungen zur Gründung und Einrichtung einer Kommission/Sektion Erwachsenenbildung zu situieren, die ab Ende der 1960er Jahre Kontur erhalten haben. Hatten an die „Einbeziehung der Erwachsenenbildung als mögliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft" (Dikau 2014: 129) nach der Gründung der DGfE 1964 zunächst „nur wenige gedacht" (ebd.), waren es in der Zeit, in der Scheuerl Vorsitzender der DGfE war, vor allem diejenigen Professoren im „traditionellen universitären Bereich" (ebd.), die bereits „publizistisch erfolgreich als Schrittmacher" (ebd.) in der Beschäftigung mit Fragen zur Bildung Erwachsener in Erscheinung getreten waren – namentlich Prof. Hans-Hermann Groothoff (Direktor des Pädagogischen Seminars der Universität Köln), Prof. Franz Pöggeler (Direktor des Seminars für Pädagogik und Philosophie der Pädagogischen Hochschule Aachen) sowie Prof. Joachim Knoll (ordentlicher Professor für Pädagogik

an der Universität Bochum) –, die eine Initiative zur Gründung einer Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der DGfE nun forcierten (s. a. Schmidt-Lauff 2014: 12). Gerd Doerry berichtet in seinen Erinnerungen zu dieser Vorgeschichte der Gründung der Sektion Erwachsenenbildung Folgendes: „Franz Pöggeler hatte Ende der 1960er Jahre mit dem Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Prof. Dr. Hans Scheuerl) über die Gründung einer solchen Sektion korrespondiert, was aber noch nicht zu entsprechenden Aktivitäten geführt hatte. Hans-Hermann Groothoff hatte davon etwa ein Jahr später erfahren. Er trat im Laufe des Jahres 1970 an Herrn Knoll heran und beide beschlossen, diese Frage wieder aufzugreifen. Im Einverständnis mit Herrn Knoll verfasste Herr Groothoff am 8.12.1970 einen Rundbrief an Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter in der Bundesrepublik, in Österreich und der Schweiz, deren Lehrgebiet Erwachsenenbildung war bzw. die im Rahmen eines anderen Lehrgebiets (z. B. Allgemeine Pädagogik) Lehrveranstaltungen zur Erwachsenenbildung durchführten“ (Doerry 2014: 136).

1.2 Versetzte Anfänge der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

Ob Hans-Hermann Groothoff – der 1964 zur Gründungsgeneration der DGfE zählt (Berg et al. 2004: 201), 1968 dem DGfE-Vorstand „zugerechnet“ wird (Scheuerl 1987: 277)[1] und Ehrenmitglied der DGfE ist (Berg et al. 2004: 214) – als er sich Anfang der 1970er Jahre im Namen der Initiativgruppe mit besagtem Rundbrief vom 8. Dezember 1970 (Groothoff 1970) an mögliche Unterstützer:innen wandte, sich vorstellen konnte, dass dieser Unternehmung eine derart weitreichende Zukunft beschieden sein würde, sodass ein halbes Jahrhundert später anlässlich dieses tätigen Anfangs ein Festakt veranstaltet werden würde, ist mit Gewissheit nicht zu beantworten. Die starke Resonanz auf den Rundbrief Groothoffs ließ ihn vielleicht aber frohlocken. Denn in kürzester Zeit, so Groothoff in einem weiteren Schreiben vom 21. April 1971 (Groothoff 1971), zeigten sich bereits 25 Personen interessiert, sich bei der Gründungsinitiative zu beteiligen. Diese Dynamik aufnehmend wurde ein Treffen auf der Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) im Oktober 1971 verabredet (ebd.: 1). Bei dieser Veranstaltung in Frankfurt am Main, zu

1 Während Hans Scheuerl in seiner *Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* Hans-Hermann Groothoff als DGfE-Vorstandsmitglied für die einsetzende Amtsperiode ab 1968 verortet (Scheuerl 1987: 277), findet sich hingegen in der Auflistung der Vorstände der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in der *Kleinen Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* von Christa Berg, Hans-Georg Herrlitz und Klaus-Peter Horn (2004: 212) kein Hinweis auf Groothoffs DGfE-Vorstandsaktivität. Nach Prüfung der zugänglichen Unterlagen zu den Vorstandsmitgliedern der DGfE seit 1964 zeigt sich, dass Scheuerls Zuordnung wohl irrtümlich geschehen ist. Gleichwohl könnte dies aber Hinweis darauf sein, dass Groothoffs Aktivität für den DGfE-Vorsitzenden als bedeutsam erschien, und zwar so sehr, dass er ihn dem DGfE-Vorstand zurechnete.

der dann 28 Teilnehmer:innen angemeldet waren, konstituierten sich die Beteiligten zur „Sektion Erwachsenenbildung“ am 9. Oktober 1971 (s. a. Dikau 2014: 130; Doerry 2014: 137; Schmidt-Lauff 2014b: 12; zum Verhältnis von AUE und Sektion Erwachsenenbildung (DGFE) s. Faulstich 2014). Bei dieser konstituierenden Sitzung wurde Groothoff, der selbst nicht anwesend war, zum ersten Sprecher erklärt (Doerry 2014: 137).[2]

Dass das Gründungsdatum der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) nicht unumstritten ist, zeigen die beiden Jubiläumsbände zum 40-jährigen (Schmidt-Lauff 2014a) und zum 50-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung (Grotlüschen et al. 2022a): Während beispielsweise die Autor:innen im Sammelband zum 40-jährigen Bestehen für den 9. Oktober 1971 als Gründungsdatum der Sektion Erwachsenenbildung optieren (z. B. Schmidt-Lauff 2014b: 12; Dikau 2014: 130; Faulstich 2014: 109; Doerry 2014: 137), so schlagen Grotlüschen, Käpplinger und Molzberger vor, dieses Gründungsdatum kontingent zu setzen. Ihnen zufolge lasse sich die Gründung der Sektion Erwachsenenbildung geradewegs „nicht genau datieren“ (Grotlüschen et al. 2022b: 7), denn die Einrichtung der Sektion Erwachsenenbildung „erfolgte in einem längeren Prozess in den Jahren 1970 bis 1972 mit Aufrufen und Briefen, der konstituierenden Sitzung und der ersten fachlichen Tagung“ (ebd.). Für welches Gründungsdatum die Herausgeber:innen votieren, wird offen gelassen, wobei ein möglicher Gründungszeitraum mit unterschiedlichen Ereignissen offeriert wird. Wird diesem Nachdenken über den Anfang der Sektion Erwachsenenbildung gefolgt, dann eröffnet die eingenommene Prozessperspektive Hinsichten, nach denen die Gründung der Sektion nicht nur auf 1971, sondern auch auf 1972 oder auch auf 1970 zu entfallen vermag. Diese kontingenzaffine Haltung und prozessorientierte Perspektive gemahnt daher, bei scheinbar feststehenden Datierungen von historiografischer Seite aus innezuhalten (s. dazu Landwehr 2020a). Historiografisch im Allgemeinen und sektionsgeschichtlich im Besonderen ist dieses Manöver produktiv, sensibilisiert es doch für eine Diskussion zur Verortung *eines* Anfangs. In diesem Horizont lässt sich daher das Urteil gewinnen, von einem „versetzten Anfang“ der Gründung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) zu sprechen, um den ein historiografisches Ringen in Gang gesetzt wurde.

In diesem Horizont den feierlichen Festakt der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) anlässlich ihres 50-jährigen Jubiläums zu dokumentieren, befördert daher auch sektionsgeschichtliche Selbstaufklärung, die im Folgenden durch Eindrücke, bestehend aus Beschreibungen und Fotografien zur Feier, bestärkt werden soll.

2 Dass die konstituierende Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung noch ohne Sprecher:innenwahl auskam oder die Selbstbezeichnung der organisationalen Einheit zeitweilig zwischen „Sektion“ und „Kommission“ wechselte, sind nur zwei von weiteren interessanten Entwicklungsaspekten der Sektion Erwachsenenbildung, wie sie in den Sammelbänden zu ihrem 40-jährigen (Schmidt-Lauff 2014a) sowie zum 50-jährigen Bestehen (Grotlüschen et al. 2022a) nachzulesen sind.

2 Eindrücke zum feierlichen Festakt anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

Dass das Setzen eines Anfangs keine Petitesse ist, sondern vielmehr einen politischen Akt darzustellen vermag, lässt sich bei Hannah Arendt (1960[1958]) studieren; und dass einmal gestiftete Anfänge nicht dauerhaft sein müssen, sondern nachträglich fraglich gemacht und versetzt werden können, wird bei sich ankündigenden Jubiläen in besonderer Weise virulent (Landwehr 2020b). Vor allem Jubiläumsfeiern stiften dann Diskussionsarenen, an denen öffentlich und gemeinschaftlich Fragen des Anfangs aufgeworfen werden können (s.a. Gebhardt 1987: 35ff.; Maurer 2004: 32ff.). Ein Jubiläum und dessen öffentliches Zelebrieren ermöglichen daher, vielfältigen Thematisierungen, seien es kleinere und größere Rückblicke, Vergewisserungen zum Status quo oder Prospektionen kommender Zukünfte, Platz zu verschaffen. Dass in diesen Zusammenhang häufig auf Geschichte(n) im Sinne historiografischer Vergewisserungen als Variante der Thematisierung zurückgegriffen wird, verweist nicht nur auf das Renommee, welches durch Geschichte(n) gestiftet wird, sondern ermöglicht es in diesem Zuge, auch eine Art Leistungsbilanz sichtbar zu machen (Hugger 1987).

Die Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) feierte am 15. September 2022 ihr fünfzigjähriges Bestehen im Auditorium maximum der Europa-Universität Flensburg. Dass der feierliche Festakt während der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) stattfinden wird, war nicht von vornherein geplant. Der erste Termin für die Begehung der Sektionsfeierlichkeiten fiel zunächst auf die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) an der Universität der Bundeswehr Hamburg/Helmut-Schmidt-Universität im September 2021. In Anbetracht der zu dieser Zeit weltweit grassierenden Covid-19-Pandemie, die dazu führte, dass die Jahrestagung der Sektion (EB) in Hamburg online stattfand (Schmidt-Lauff et al. 2022: 7f.) und dies auch für den Festakt in Aussicht stand, entschied der Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE), die Jubiläumsfeier auf das Jahr 2022 zu verschieben, was auch glückte.

Mit einem Poster zum Festakt des 50-jährigen Bestehens der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) (Abb. 1) wurde die Veranstaltung für den 15.09.2022 in Flensburg beworben. Für die Gestaltung des Posters durch Svenja Schall wurde auf historisches Material zurückgegriffen, welches im Sammelband zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung zur Verfügung steht (Schmidt-Lauff 2014): Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt des oben besprochenen Rundbriefs Hans-Hermann Groothoffs (1971), einer von Erhard Schlutz zur Verfügung gestellten Momentaufnahme von der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in Hannover 1982 sowie eines Fotos vom Schlussplenum auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 1983 in Münster (Abb. 2).



Foto: Ausschnitt aus dem Brief Groothoffs vom 21.04.1971 (Groothoff 1971) [enthalten in:Schmidt-Lauff 2014a: 12]

Foto: Momentaufnahme während der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in Hannover 1982 (Quelle: Erhard Schlutz) [enthalten in: Lorenz 2014: 76]

Foto: Schlussplenum auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in Münster 1983; v.l.n.r. Gerd Doerry, Ansgar Weymann, Erhard Schlutz, Christiane Schiersmann, Christine Karl und Ernst Prokop (Quelle: DIE Archiv) [enthalten in: Lorenz 2014: 74]

Abb. 2: Plakat für den Festakt (für den Festakt wurden Farbvariationen des Posters in Grün, Gelb, Weiß, Blau, Rosa, Orange angefertigt)

Auf eine ähnliche Text-Bild-Komposition wurde bei der Einladung zum Festakt gesetzt (Abb. 3), die vom Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung an alle Sektionsmitglieder im Spätsommer 2022 versandt wurde.

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!
Es haben bisher etwa 25 Damen und Herren, die sich in der einen
oder anderen Form wissenschaftlich mit der Erwahhsenenbildung
auseinandersetzen, die Gründung einer Sektion Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beg...
und mehr ... entschieden ... Mitarbeit ...

Einladung

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Sektion Erwachsenenbildung

Der Vorstand
der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
lädt Sie herzlich am **15.09.2022** zur Feier des
»50jährigen Jubiläums der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)«
in das Auditorium maximum der Europa-Universität Flensburg ein.

Programm

Festakt zum »50jährigen Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)«

17^{30} Uhr | **Ankommen und Einstimmen** im Foyer des Auditorium maximum

• • • *Musikalische Eröffnung des Festakts* • • •

18^{00} Uhr | **Offizielle Eröffnung des Festakts** im Auditorium maximum durch
den Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)
Prof.^{in} Katrin Kraus

Grußwort der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
Prof. Bernhard Schmidt-Hertha

Grußwort Ehrenvorsitzender des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV)
Dr. Ernst Dieter Rossmann

Festrede »Die Zukunft kann beginnen. Zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung«
Prof.^{in} Sabine Schmidt-Lauff

• • • *Musikalisches Zwischenspiel* • • •

Talk auf dem Podium »Ein Blick zurück, ein Blick nach vorne«
JProf.^{in} Maria Kondratjuk, Prof.^{in} Silke Schreiber-Barsch und Prof.^{in} Aiga von Hippel
Moderation: *Dr. Malte Ebner von Eschenbach*

Buchvorstellung »50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte« – Buchvorstellung mit Anmerkungen über das Werden einer Jubiläumsschrift
Prof.^{in} Gabriele Molzberger

• • • *Musikalischer Abschluss des Festakts* • • •

20^{15} Uhr | **Abschluss des Festakts** durch den Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)
Prof. Matthias Rohs

*Im Anschluss lädt die Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)
anlässlich ihres Jubiläums zu einem Umtrunk mit Buffet
im Foyer des Auditorium maximum ein*

Abb. 3: Einladung zur Feier des 50-jährigen Jubiläums der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

Vorbereitet und geplant wurde der feierliche Festakt von Mitgliedern der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) sowie in Abstimmung mit den Vorständen der Sektion Erwachsenenbildung, die im Zeitraum 2021/2022 aktiv waren. Namentlich waren dies die Mitglieder Gabriele Molzberger (auch in Vorstandsfunktion), Beatrix Niemeyer-Jensen, Nicole Hoffmann und Malte Ebner von Eschenbach (auch in Vorstandsfunktion) sowie seitens der Sektionsvorstände Bernd Käplinger, Anke Grotlüschen, Katrin Kraus, Maria Kondratjuk und Matthias Rohs (o. A. 2022). Alle hier benannten Mitglieder waren verschiedentlich am Zustandekommen des feierlichen Festakts beteiligt.

Nachfolgend ist der Programmablauf zur Feier des 50-jährigen Jubiläums der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) der Einladung wiedergegeben (Abb. 4) und mit zusätzlichen Informationen geringfügig ergänzt, die in Teilen beim Versand der Einladung noch nicht verbindlich feststanden. Anschließend geben Fotografien Eindruck vom feierlichen Festakt (Abb. 5–14).

Programmablauf

17:30	*Ankommen und Einstimmen* im Foyer des Auditorium maximum
	Musikalische Eröffnung des Festakts: Dwyer & Holz – „From the Beginning“ (Emerson, Lake & Palmer)
18:00	*Offizielle Eröffnung des Festakts* im Auditorium maximum durch den Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) • Prof^{in} Katrin Kraus (Universität Zürich) *Grußwort* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) • Prof. Bernhard Schmidt-Hertha (Ludwig-Maximilians-Universität München) *Grußwort* Ehrenvorsitzender des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) • Dr. Ernst Dieter Rossmann *Festrede* „Die Zukunft kann beginnen. Zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung“ • Prof^{in} Sabine Schmidt-Lauff (Universität der Bundeswehr/Helmut-Schmidt-Universität)
	Musikalisches Zwischenspiel: Dwyer & Holz – „Dreams“ (Fleetwood Mac)
	Talk auf dem Podium „Ein Blick zurück, ein Blick nach vorne“ Gäste: Jun-Prof^{in} Maria Kondratjuk (Technische Universität Dresden), Prof^{in} Silke Schreiber-Barsch (Universität Duisburg-Essen) und Prof^{in} Aiga von Hippel (Humboldt-Universität zu Berlin) Moderation: Dr. Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) *Buchvorstellung*: „50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte“ – Buchvorstellung mit Anmerkungen über das Werden einer Jubiläumsschrift • Prof^{in} Gabriele Molzberger (Bergische Universität Wuppertal)
	Musikalischer Abschluss des Festakts: Dwyer & Holz – „Misread“ (Kings of Convenience)
20:15	*Abschluss des Festakts* durch den Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) • Prof. Matthias Rohs (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau)
	Im Anschluss lädt die Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) anlässlich ihres Jubiläums zu einem Umtrunk mit Buffet im Foyer des Auditorium maximum der Europa-Universität Flensburg ein

Abb. 4: Programmablauf des feierlichen Festakts zum 50-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) (ergänzt)



Abb. 5: Aufnahme im Foyer des Auditorium maximum während des Ankommens zum Festakt

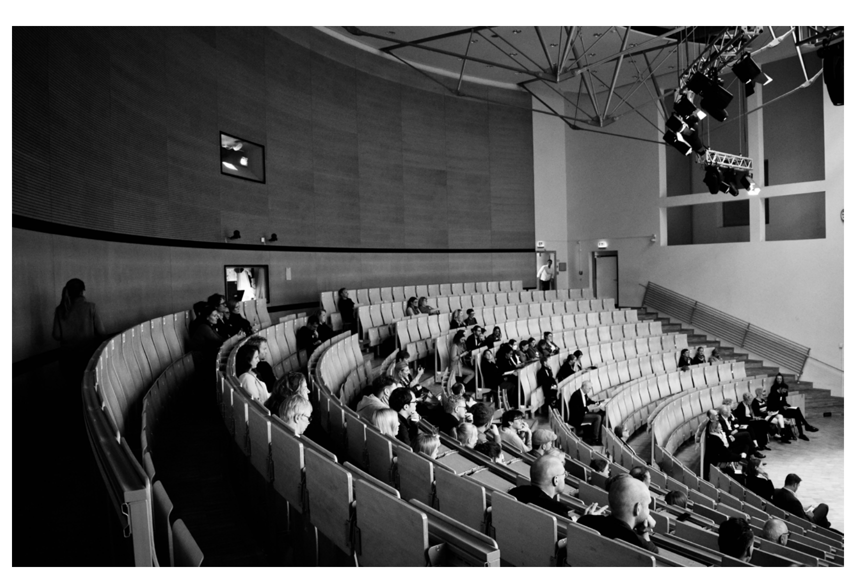


Abb. 6: Blick in den Audimax der Europa-Universität Flensburg vor Beginn der offiziellen Eröffnung des Festakts



Abb. 7: Offizielle Eröffnung des Festakts durch das Vorstandsmitglied der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) Prof^{in} Katrin Kraus (Universität Zürich)



Abb. 8: Grußworte von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an die Sektion Erwachsenenbildung wurden vom DGfE-Vorstandsmitglied Prof. Bernhard Schmidt-Hertha (Ludwig-Maximilians-Universität München) übermittelt



Abb. 9: Der Ehrenvorsitzende des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV), Dr. Ernst Dieter Rossmann, richtete der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) Grußworte aus



Abb. 10 (links): Die Festrede anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) mit dem Titel „Die Zukunft kann beginnen. Zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung“ wurde von Prof^{in} Sabine Schmidt-Lauff (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr) gehalten

Abb. 11 (unten): Die Gäste beim „Talk auf dem Podium“ waren Prof^{in} Silke Schreiber-Barsch (Universität Duisburg-Essen), Dr. Malte Ebner von Eschenbach (Moderator; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Junior-Prof^{in} Maria Kondratjuk (Technische Universität Dresden) und Prof^{in} Aiga von Hippel (Humboldt-Universität zu Berlin) (v.l.n.r.)





Abb. 12: Die Mitherausgeberin der Jubiläumsschrift zum 50-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE), Prof[in] Gabriele Molzberger (Bergische Universität Wuppertal), berichtete aus der Schrift und zu ihrer Entstehung.

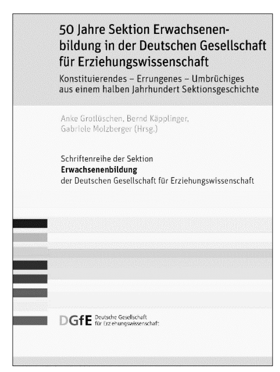




Abb. 13: Das Sektionsvorstandsmitglied Prof. Matthias Rohs (Technische Universität Kaiserslautern) beschloss den Festakt und lud anschließend alle Mitglieder zum gemeinsamen Beisammensein in das Foyer des Audimax ein.



Abb. 14: Ausklang des Festakts beim gemeinsamen Beisammensein im Foyer des Audimax

3 Ein halbes Saeculum – Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen

Die Überschrift des Beitrags – „Ein halbes Saeculum" – insinuiert ein Monitum: „ein halbes Jahrhundert ist eben (noch) kein ganzes" bzw. „um ein ganzes Jahrhundert auszufüllen, fehlt eben noch die Hälfte". In dieser Deutung soll das 50-jährige Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) nicht adressiert werden: Die Hälfte des (ganzen) Jahrhunderts hebt nicht auf Unvollständigkeit oder gar Unvollkommenheit ab, sondern die Betonung der Hälfte steht für eine beachtliche mehrere Wissenschaftler:innengenerationen übergreifende Leistung, wie es in den Worten aller Redner:innen beim feierlichen Festakt zum Ausdruck gebracht wurde (z. B. Schmidt-Lauff i. d. Band sowie Kraus 2023/i. d. Band).

Notabene: In Rückgriff auf die Plato und Aristoteles zugeschriebene Sentenz, wonach der Anfang bereits die Hälfte des Ganzen sei *(principium dimidium totius)*, wird zudem intelligibel, welche Bedeutung dem Vollzug eines Anfangsetzens zugemessen werden kann. Es wird daher wohl noch nicht das letzte Wort gesprochen sein, in welcher Anfangskonstellation die transgenerationale Entwicklungsgeschichte der Sektion Erwachsenenbildung situiert werden wird (s. a. Ebner von Eschenbach 2022). Als Begleitmusik für zukünftige Jubiläen wird diese Frage virulent bleiben.

Literatur

Arendt, H. (1960[1958]): *Vita activa oder Vom tätigen Leben.* Stuttgart: Kohlhammer.

Behm, B. (2014): 50 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. Beitrag zum Programmheft des 24. DGfE-Kongresses „Traditionen und Zukünfte – 50 Jahre DGfE“ vom 9. bis 12. März 2014 in Berlin. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft,* 25 (48), 11–23.

Berg, C./Herrlitz, H.-G./Horn, K.-P. (2004): *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik.* Wiesbaden: Springer VS.

DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (1965): Satzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11 (3), 266–269.

Dikau, J. (2014): Erinnerungen an die ersten Jahre in der Entwicklung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung aus der persönlichen Sicht eines damals aktiven „Zeitzeugen“. In: S. Schmidt-Lauff (Hrsg.): *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.* Opladen: Verlag Barbara Budrich, 127–135.

Doerry, G. (2014). Persönliche Erinnerungen über den Anfang der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bis 1982. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 136–159.

Ebner von Eschenbach, M. (2022). Vorwärts zu den Anfängen. Arbeit am disziplinären Gedächtnis der Sektion Erwachsenenbildung. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger & G. Molzberger (Hrsg.). *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte.* Opladen: Budrich Verlag, 14–34.

Faulstich, P. (2014). Strukturierung des Feldes, der ‚Profession‘ und der ‚Disziplin‘ in der Erwachsenenbildung. Zur Rolle der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.): *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 101–113.

Gebhart, W. (1987): *Fest, Feier und Alltag. Über die gesellschaftliche Wirklichkeit des Menschen und ihre Deutung.* Frankfurt/M.: Lang

Grotlüschen, A./Käpplinger, B./Molzberger (Hrsg.) (2022a): *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte.* Opladen: Budrich.

Grotlüschen, A./Käpplinger, B./Molzberger (2022b): 50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE – einleitende Anmerkungen. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger (Hrsg.): *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte.* Opladen: Budrich, 7–12.

Hugger, P. (1987): Das Fest – Perspektiven einer Forschungsgeschichte. In P. Hugger (unter Mitarbeit von W. Burkert & E. Lichtenhahn) (Hrsg.): *Stadt und Fest. Zu Geschichte und Gegenwart europäischer Festkultur.* Stuttgart: Metzler, 9–24.

Kraus, K. (2023): Ein konkreter Ort für das Kollektive der Disziplin. Gedanken anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Sektion Erwachsenenbildung. *Weiter Bilden*, 29(4), 47.

Landwehr, A. (2020a): *Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie.* Göttingen: Wallstein Verlag.

Landwehr, A. (2020b): Magie der Null. Zum Jubiläumsfetisch – Essay. *ApuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* [https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/313627/magie-der-null/].

Lorenz, L.-M. (2014): Wichtige Entwicklungspunkte der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft innerhalb ihres 40-jährigen Bestehens. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.): *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.* Opladen: Budrich, 58–78.

Maurer, M. (2004): Prolegomena zu einer Theorie des Festes. In M. Maurer (Hrsg.): *Das Fest. Beiträge zu seiner Theorie und Systematik.* Köln: Böhlau Verlag, 19–54.

o. A. (2022): Sprecher*innen der Sektion Erwachsenenbildung seit 1971/1972. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger (Hrsg.): *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte.* Opladen: Budrich, 98–101.

Scheuerl, H. (1987): Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorgeschichte – Konstituierung – Anfangsjahre. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (2), 267–287.

Schmidt-Lauff, S./Zeuner, C./Grotlüschen, A./Käpplinger, B./Molzberger, G. (2022): Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven – Vorüberlegungen zu Grenzen und Chancen. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger, S. Schmidt-Lauff (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive. Grenzen und Chancen.* Budrich, 7–13.

Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014a): *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.* Opladen: Budrich.

Schmidt-Lauff, S. (2014b): Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.): *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.* Opladen: Budrich, 11–57.

Gedruckte Quellen

Groothoff, H.-H. (1970): Brief zur Werbung für eine Gründungsinitiative der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 08.12.1970 [enthalten in: Schmidt-Lauff, S. (2014b): Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In: S. Schmidt-Lauff (Hrsg.): *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.* Opladen: Budrich, 11–57, hier 13–14].

Groothoff, H.-H. (1971): Brief: Initiative Erwachsenenbildung in die DGfE vom 21.04.1971 [enthalten in: Schmidt-Lauff, S. (2014b) Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE.* Opladen: Budrich, 11–57, hier 15].

Bildnachweise

Alle Fotografien sind während der Festaktveranstaltung am 15.09.2022 gemacht worden; die Fotografien der Abbildungen 4 bis 10 und 12 bis 14 sind von Franziska Bellinger und Jakob Kayser, die Fotografie der Abbildung 11 von Farina Wagner gemacht worden. Ich danke sehr für die Verfügbarmachung der Fotografien.

Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Praxis und die institutionalisierte Reflexion über diese Praxis: Eröffnungsrede zum Festakt anlässlich des Sektionsjubiläums[1]

Katrin Kraus

Die Sektion Erwachsenenbildung ist vor 50 Jahren in der damaligen BRD im Zuge einer sich etablierenden erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplin und ihres Bestrebens nach einem festen Rahmen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand, der Bildung Erwachsener, gegründet worden. Mit der Bildungsexpansion der 1970 Jahre, die neben Schule und Hochschulen auch die Erwachsenenbildung stärkte, sind in Deutschland Lehrstühle und Studiengänge, Forschungsarbeiten und Prüfungsordnungen sowie noch einiges mehr geschaffen worden, das zu einer Disziplin gehört. In den Anfängen fehlte aber zunächst – sowohl in der BRD als auch der DDR – noch eine eigene Organisation der sich entwickelnden (Teil-)Disziplin. Diese wurde dann vor 50 Jahren von einigen Vertreter:innen als „Sektion bzw. Kommission Erwachsenenbildung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet wurde.

Diese Gründung knüpfte an eine bereits lange Tradition der Erwachsenenbildung an, denn Bildungsangebote für Erwachsener und Bildungspraktiken von Erwachsenen reichen historisch weit zurück. So hält etwa Hans Tietgens (1985)[2] fest, es sei „nicht einzusehen, warum die Handelskorrespondenzen des 17. und die Zeitschriften des 18. Jahrhunderts nicht als Beispiel zeitgemäßer Erwachsenenbildung begriffen werden sollen“ (S. 9). Er führt damit aus, was er einleitend zum Band „Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung“ explizit konstatiert: „Die Frage, was zu ihr gehört, ist offen.“ (S. 7) Damit meint Tietgens die Schwierigkeit, historisch exakt zu bestimmen, wann Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Praxis sowie institutionalisierte Reflexion über diese Praxis und ihre bildungstheoretischen Grundlagen begonnen hat. Wie häufig in der Kritik an

1 In überarbeiteter Form wurde der Text in der Zeitschrift weiter bilden veröffentlicht: Kraus, K. (2023). Ein konkreter Ort für das Kollektive der Disziplin. Gedanken anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Sektion Erwachsenenbildung. weiter bilden, 29(4), 47.

2 Tietgens, H. (1985). Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

einer „Heldengeschichtsschreibung“, die historische Ereignisse punktuell erklärt und einer Person zuschreibt, formuliert, ist somit auch die zeitliche Verortung eines Beginns weniger eindeutig, als es zunächst angesichts eines Jubiläums scheinen mag. Die (Teil-)Disziplin der Erwachsenenbildung ist nicht mit einem Akt der Gründung der Sektion entstanden. Vielmehr ist sie das Ergebnis längerfristiger Prozesse und vielfältigen Engagements. Und doch bietet der Gründungsakt Gelegenheit, über die Bedeutung der Sektion Erwachsenenbildung für die Disziplin nachzudenken.

Für die meisten der heute hier Anwesenden war die Sektion Erwachsenenbildung trotz ihres innerhalb der Geschichte der Erwachsenenbildung eher jungen Alters „schon immer da“ und die Mitgliedschaft in der Sektion ein wichtiger Teil ihrer disziplinär-wissenschaftlichen Sozialisation.

Wie wir alle wissen, ist das mit der Mitgliedschaft so eine Sache:

- Sie stellt im Fall der Sektion zunächst einmal einen formalen Akt dar. Die Sektion schafft mit der formalen Möglichkeit der Mitgliedschaft der Erwachsenenbildung also in gewisser Weise eine eindeutige Möglichkeit, zu bestimmen, „was – oder wer – zu ihr gehört“. Kategorien formaler Mitgliedschaft produzieren also immer zugleich Zugehörigkeit, Ausschluss und Differenz.
- Mitgliedschaft ist aber nie nur ein formaler Akt, Mitgliedschaft beweist sich erst im Sozialen – in Begegnungen, Diskussionen, Auseinandersetzungen und wiederholten Begegnungen. Hierfür stellen gerade die Sektionstagungen als jährlich wiederkehrende Rituale einen wichtigen disziplinären Ort dar.
- Mitgliedschaft ist aber auch immer ein Prozess, ein Hineinwachsen, ein Übergang, der durch eine hohe „Sozialisationsdichte“ gekennzeichnet ist: Wie wird über Erwachsenenbildung gesprochen? Welche Namen muss man kennen? Was ist das gemeinsame Referenzwissen? Wie gibt man sich in der Sektion? – Es sind individuelle Entwicklungsprozesse im Zuge des Mitgliedwerdens mit dem Ziel „dazuzugehören“ – Und wie das so ist bei Mitgliedschaften, sind sie verbunden mit vielen Möglichkeiten, aber auch der ein oder anderen Zumutung und Enttäuschung. Als Sozialisationszusammenhang bietet die Sektion somit auch eine Möglichkeit des Ankommens in der Disziplin.

Die Sektion stellt also einen Ort dar, an dem die Disziplin Erwachsenenbildung konkret wird. Sie ist sozusagen ein Ort für das Kollektive der Disziplin und damit auch der disziplinären Selbstvergewisserung der:des Einzelnen, das auch streitbare Aushandlungsprozesse beinhalten kann und auch die Disziplin verändert. Denn, wie Wiltrud Gieseke[3] für die Professionalität immer wieder betont hat, gibt es auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung nicht im Sin-

3 Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt und A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 1051–1069). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

gular. Insofern gibt es heute etwas zu feiern, was wir mit dem nun anstehenden Festakt gebührend tun wollen. Im Namen des aktuellen Sektionsvorstands darf ich Sie und euch alle dazu herzlich einladen!

Und wer weiss, vielleicht etabliert sich aus dem vor 10 Jahren herausgegebenen Band zum 40-jährigen Bestehen und dem heute noch zur Präsentation kommenden Band zum 50. Jubiläum ja sogar eine kleine Reihe …

Die Zukunft kann beginnen. Zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)[1]

Sabine Schmidt-Lauff

Es ist eine wunderbare Form der inszenierten Reflexion, Rückerinnerung und zugleich zukunftsorientierten Entfaltung, wenn man sich zum 50-jährigen Bestehen nochmals mit dem Werden über einen Zeitraum von einem halben Jahrhundert befassen kann.[2] Vor allem im Trend der Überbetonung von Gegenwarts- und Zukunftsentwürfen – die diesjährige Tagung der Sektion mit ihrer Thematik um Krisen und Rekonstruktionen hat diese Dominanz[3] einer ‚extremen', weil oft katastrophalen Gegenwart und vollkommen unabsehbaren Zukunft ja auch vielfältig, hoch differenziert zu Tage gefördert, reflektiert und diskutiert – haben Betrachtungen häufig die Tendenz, Wurzeln und Anfänge zu vergessen. Ereignisse werden verkürzt ursächlich für aktuelle Erscheinungen oder zukünftige Entwicklungen verantwortlich gemacht.

Das Changieren hingegen zwischen vergangenen Verläufen, gegenwärtigen Veränderungen und zukünftigen Erwartungen führt zu einer Relativierung der „Macht" der Ereignisse (Benner 2005: 8). In einer solchen Ausrichtung auf Kommendes, das sich gegenwärtig bereits zeigt und massiv Zuwendung einfordert, dient eine historische Vergewisserung auch als Gegenstrategie einer nicht immer nachvollziehbaren Anfälligkeit für Trends, Paradigmenwechsel und (scheinbar alternativlosen) Prognosen. Sie kann aber noch mehr, weil die historische Vergewisserung Potenziale[4] zu Tage fördert, die sonst unsichtbar blieben und die ent-

1 Dieser Text stellt eine leicht erweiterte Form und schriftliche Ausarbeitung meiner Festrede zum 50-jährigen Jubiläum der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) dar, die ich am 15.09.2023 im Auditorium maximum der Europa-Universität Flensburg gehalten habe.

2 Eine erste Form dieser Erinnerungsarbeit gab es bereits unter dem Titel „Vergangenheit als Gegenwart" zum damals 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Die unterschiedlichsten Beiträge liegen in einem Festband, der 2014 veröffentlicht wurde, gesammelt vor und haben auch hiesige Überlegungen beeinflusst und mit angeregt (Schmidt-Lauff 2014).

3 Ralf Konersmann beschreibt diese dominante, andauernde wie zugleich seit Jahrhunderten sich stetig steigernde „[…] Unruhe der Welt" (2015) als symptomatisch für unsere Gegenwart.

4 Für die Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) ihre stete wie hohe Bereitschaft über die Jahre hinweg z. B. zur zeitlichen Flexibilität bis Umsteuerung, wenn aus Frühjahrstagungen Herbsttagungen werden; zur Neu-

scheidend sind, um die immer ungewisse Zukunft nicht nur auszuhalten, sondern zu gestalten. Chronopolitische Theorien zum Umgang mit ‚Akzelerationismus' und ‚Präemption' (Avanessian 2018) drängen auf ein Umdenken, wonach alternativ zu fragen bleibt: *wie* eine als prinzipiell, offen wahrgenommene Zukunft konkret gestaltet werden könne außer in hypothetischen Vorwegnahmen oder strategischen Szenarien. Welches sind die *Visionen*, mit denen wir arbeiten, forschen, Wissenschaft denken, Gemeinschaft leben wollen?

Ein großer Dank gilt an dieser Stelle der offenen Fragen zuvorderst den *Menschen*, die diese Sektion ausmachen, sie gestalten, und denen, die sie begründet, verändert und gestaltet haben und zukünftig gestalten werden. Dazu zählen alle Vorstände, wie Mitglieder, Ehrenmitglieder, zeitweilige Gäste und der stetig zunehmende Nachwuchs als immer breiter werdende Basis. Jüngere Generationen bringen Energie bis ‚Revoluzzertum' – und nicht allein nur frischen Wind – mit in bestehende Strukturen und immer auch festgefahrene, weil liebgewonnene Bahnen. Welchen *Freiraum* aber braucht es, um dieses Potenzial entfalten, und, um die großen Herausforderungen, die *jede* Zeit (50 Jahre Sektionsarbeit zeugen davon) immer wieder mit sich bringt, nicht allein nur mit viel Idealismus angehen, sondern mit Visionen und Utopien füllen zu können? Hinter *Utopien* verbergen sich Gedankenexperimente im Sinne einer Was-wäre-wenn-Relation; kritisch, mutig in der Gegenwartsdiagnose, offen für Erfahrungshorizonte und phantasievolle Erwartungen. Utopien bieten ein Jetzt, ein Zurück wie ein nach vorne Denken. Oskar Negt hat seine Auflösungen des „Substanzbegriffs" (Negt 2012, 21) Utopie hin zum „Relationsbegriff" (ebd.) leicht provokant betitelt *Nur noch Utopien sind realistisch*. Was nun aber sind die Visionen der Sektion Erwachsenenbildung bzw. wo zeigen sich ihre Utopien? Welcher Vertrauensbasis und Beziehungspflege bedarf es in einem institutionalisierten Netz an Menschen wie der Sektion, um zu einem gestaltungsoffenen, produktiv vielfältigen, hoffnungsvollen, phantasiereichen (utopischen) Miteinander zu kommen? Gemeinschaft ist wichtig, weil in ihr Freundschaften wie Feindschaften Kontakte bilden – denn letztlich geht es um die Bereitschaft, eine Nähe miteinander einzugehen. Dies entspricht m. E. nicht ganz dem Trend der Zeit – vor allem nicht dem, in ‚den kühlen, rationalen Wissenschaften', die vor allem in unserem Kulturkreis eine distanzierte Bezugnahme unter möglichst kritischer Verhältnissetzung und bestimmung anstreben (ein merkwürdiger Ausdruck der Wertschätzung).

Zurück aber noch einmal zur Geschichte bzw. den Anfängen der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE vor 50 Jahren:

Hans Tietgens, einer der großen ‚Väter' der Erwachsenenbildung in Deutschland – der im Übrigen nie im Vorstand der Sektion gewesen ist –, hat sich viel

formung von Tagungsstrukturen, wenn, wie zuletzt aus pandemischen Gründen (Covid-19), aus analogen Treffen digitale Tagungen werden; wenn in Tagungsformaten zu Vortragstagungen ‚open spaces' mit Bar Camps hinzukommen; Tagungen immer auch mal kooperativ mit anderen Kommissionen der DGfE ausgetragen werden und vieles mehr.

mit geschichtlichen Prozessen beschäftigt und spricht immer wieder dabei von „Reflexionen für die Zukunft“ (Tietgens 1985/1999): „Das Interesse richtet sich also“, so Tietgens in seinen Vorüberlegungen zum Sammelband *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, „über das Faktische hinaus auf die Strukturen, Herkünfte und Wirkungen und ihr Wechselverhältnis zueinander, wobei noch Folgen im engeren Sinne und Rezeptionen einschließlich ihrer Missverständnisse zu unterscheiden wären“ (Tietgens 1985: 10). Er fordert reflexive Zugänge unter anderem, um ‚Folgen von Missverständnissen‘ unterscheiden zu können. Ein schönes Beispiel dafür ist mir eben wieder im Ersten Jubiläumsband (Schmidt-Lauff 2014) zum Festakt im Jahr 2012 begegnet (vgl. auch Ebner von Eschenbach i. d. Band): Es geht um Wirrungen zum Namen der Sektion bzw. Kommission. In Zeitzeugengesprächen vor zehn Jahren mit Joachim Dikau, Gerd Doerry, Wiltrud Gieseke und meinen Aufarbeitungsversuchen zum damals 40-jährigen Bestehen und im Bemühen um ein „kleines Archiv der Sektion“ tauchten immer wieder Irritationen auf (vgl. Schmidt-Lauff 2014: 13–16). Laut Gründungs- und Folgedokumenten gab es einen zweimaligen Namenswechsel: Von *Sektion* in der konstituierenden Sitzung am 9. Oktober 1971 zu *Kommission* ab dem DGfE-Kongress 1972 und wieder zurück zu *Sektion* in ihrer ersten offiziellen Satzung 1999 – die Hintergründe haben sich für mich nie wirklich geklärt[5].

Aufmerksamen Zuhörerinnen und Zuhörern ist jetzt nicht entgangen, dass ich eben die konstituierende Sitzung im Oktober des Jahres 1971 terminiert habe – wir das 50-jährige Jubiläum aber jetzt *2022* feiern. Dies klärt sich über den Nachvollzug des Gründungs*prozesses*: So fanden sich im Jahr 1971 zunächst einmal 25 Interessierte in einer „Initiativgruppe Erwachsenenbildung“ zusammen, „um die Neugründung in der DGfE-Dachgesellschaft zu ermöglichen und voranzutreiben“ (Schmidt-Lauff 2014: 14). Man traf sich dann bereits ein halbes Jahr später Einfachheit halber auf der nächsten Jahrestagung des „Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e. V.“ (AUE heute DGWF – Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.). Auf dieser Sitzung im Oktober 1971 konstituierte sich die Sektion EB – allerdings noch ohne Vorstand. Die erste offizielle Sprecher- und Vorstandswahl fand erst ein halbes Jahr später (10. April 1972) in Nürnberg statt. In ihr wurden Joachim Dikau und Josef Olbrich als erste Vorsitzende gewählt.

Ich weiß nicht, wie es Ihnen geht, aber dieses gedankliche Durchschreiten von Geschichte, empfinde ich oft fast ‚physisch‘. Es ist ein emotionales Malen vergangener Ereignisse, ein Imaginieren von Situationen und ein Nacherleben längst ‚erloschener‘ Momente. Lucian Hölscher, emeritierter Professor für neue-

5 Letztlich lässt sich der Jahrestag der Gründung der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nicht genau datieren, denn die Einrichtung der Sektion erfolgte in einem längeren *Prozess* in den Jahren 1970 bis 1972 mit Aufrufen und Briefen, der konstituierenden Sitzung und der ersten fachlichen Tagung (s. auch Ebner von Eschenbach (i. d. Band) zu Gedanken eines „versetzten Anfangs“).

re Geschichte und Theorie der Geschichte, benutzt den wunderbaren Begriff der Zeitgärten (vgl. Hölscher 2020, Kladdentext): „Die historische Zeit verkörpert sich in Objekten von je eigener Erstreckung“. Doch es sind nicht nur die Fülle an „Figurationen“, sondern es ist gerade auch die „Leere“ – es sind die *Zwischenräume*, „die diesen Formenreichtum des Lebens ermöglich[en] […]. In ihnen findet die Vielfalt der Zeiten, die das geschichtliche Leben hervorbringt“, den Raum und Platz, in dem wir sie durchschreiten können. Der „Garten“ ist dabei für die Geschichtsschreibung mehr als nur eine Analogie oder Metapher: „[…] er führt die figurative Dimension der historischen Zeiten“ (Hölscher 2020: 16) in ästhetischen Raum-Zeit-Formationen zu einer „Komposition“ der Geschichte als Epoche und nicht nur als chronologische Jahreszahlen[6].

Insbesondere das Arbeiten mit diesen *Zwischenräumen* und mit der *Leere* neben der Vielfalt an Formen und Materialien, ist – für jegliche historische Arbeit – mindestens anregend, weil es dem Suchenden Platz gibt und Raum für Phantasien lässt. Die Sektion kann dabei auch auf zahlreiche Artefakte zurückgreifen (Zeitdokumente, Publikationen, Fotos (zu fotografischem Material s. auch Grotlüschen 2022), Zeitzeugengespräche etc.). Als sorgsam kuratierte Auswahl von Gegenständen bilden sie eine Ordnung und Struktur mit vielen offenen Leerstellen im ‚Zeitgarten der Sektionsgeschichte‘.

Letztlich bleiben alle Bemühungen nur Ausschnitte der Geschichte. Wir müssen uns immer wieder vergegenwärtigen, dass alle Mühen um Wurzeln, Anfänge und zur „Entwicklung […] diese doch immer mehr blinde Flecken und ‚undurchsichtige Zusammenhänge‘ bewahrt“ (Schmidt-Lauff 2014: 11) als enthüllt. Umso wertvoller sind solche mühsamen Anstrengungen und es ist ein großes Verdienst, wenn Aufarbeitung z. B. entlang der Themen, Titel, Beiträge, Publikationsbände wie Reihen in den Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung seit 1972 immer wieder auch von den nachfolgenden Generationen vorgenommen wird. Geschichte ist eben keine einfache Rekonstruktion des Vergangenen, sondern ein Suchen, Zusammentragen und Durchmustern; ein Abtasten ‚blinder Flecken oder auch gänzlich weißer Leer-Stellen‘. Und, im ‚Zeitgarten der Sektion‘ finden sich viele solcher Stellen (vgl. Schmidt-Lauff 2014; Grotlüschen et al. 2022).

Geschichtlich spannend ist aus meiner Sicht aber immer auch das, was Andreas Bernard als die *Rückseite der Geschichte* benannt hat: „Hier sind Dinge versammelt, denen die Wirklichkeit einen Strich durch die Rechnung gemacht hat.“ (Bernard 2020, o. S.)

Für die Sektion Erwachsenenbildung ist das z. B. die gescheiterte Suche nach „*der* Theorie der EB“, die die ersten Jahre ihres Bestehens und die großen

6 „In ihnen wird sichtbar, was der Geschichtsanalyse bislang fehlte: eine Darstellung der temporalen Formen und Figuren, in denen sich Geschichte dem Betrachter darbietet.“ (Hölscher 2020: 16) Es geht dann nicht um nüchterne Jahreszahlen historischer Ereignisse, sondern um die „Komposition einzelner historischer Narrative“ (ebd.: 17) zu einer Epoche: „In den Zeitgärten der Geschichte verbinden sich die Zeitfiguren jeweils zu einem Ganzen […]“ (ebd.), die sich uns heutigen Betrachtenden darbietet.

Theoriedebatten der Anfangszeit begleitet hat. Immer wieder geht es in den Jahrestagungen (sogenannte „Theorietagungen“; vgl. Protokoll 1977) wie auch Sitzungen und Mitgliederversammlungen um „Probleme einer Theoriebildung der EB“ und um die Frage, was „eine Wissenschaft der EB und ihre Theorie [man dachte tatsächlich singulär] leisten kann und soll“ (Schmidt-Lauff 2014: 34-35). In einem Wechselspiel begründete und legitimierte dies durchaus wirkungsvoll die Gründungsbestrebungen einer eigenständigen „*erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin*“ (ebd.: 9). Als weiteres Beispiel für einen solchen „Strich durch die Rechnung“ können auch die Bemühungen (1989/1990) um internationale Vernetzungen mit der damaligen DDR gewertet werden. Die „Wirklichkeit“ der Wende bringt anderes (ebd.: 37).

Der Blick in eine 50-jährige Geschichte und Entwicklungen ist nicht nur ein Blick zurück, sondern enthüllt ‚leer-gebliebene‘ Räume, ungelebte Möglichkeiten. Die wiederholte und zurück-holende „Vergegenwärtigung vergangener und oft vergessener Zukünfte und nicht begangener Erkenntniswege“, so formuliert Ortfried Schäffter (2012: 135), lässt Unerschlossenes „nachvollziehbar werden“. Dies ist unbedingt positiv zu sehen (nicht bedauernd!), weil ‚nicht begangene Wege‘ sich darin einer erneuten Prüfung öffnen. Die Vergangenheit endet dann nicht als „verstaubter, nichtrealisierter Plan“ (Kornwachs 2001: 170), sondern wird erneut zum „Potenzial einer prinzipiellen Offenheit“ (ebd.: 170). „Wir können aus der Geschichte nur lernen, wenn wir den Mut zu Neuanfängen behalten“, so Oskar Negt (2021: 15) – entsprechend ende ich mit dem Blick nach vorne: *Die Zukunft kann beginnen …*

Literatur

Avanessian, A. (2018): *Metaphysik zur Zeit* (1. Aufl.). Leipzig: Merve Verlag.

Benner, D. (2005): Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung (Einleitung). In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7–23.

Bernhard, A. (2020): Die Rückseite der Geschichte. *ZEIT MAGAZIN*, Nr. 20, 06.05.2020 [https://www.zeit.de/zeit-magazin/2020/20/geschichte-dokumente-verlierer-reden-preise-banner].

Grotlüschen, A. (2022): Unvollständige und teils sehr sonnige Eindrücke – Bilder der Sektionstagungen 2006 in Gießen und 2007 in Bremen. Anmerkungen. In: A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger (Hrsg.): *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte*. Opladen: Barbara Budrich, 69–91.

Grotlüschen, A./Käpplinger, B./Molzberger (Hrsg.) (2022): *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte.* Opladen: Barbara Budrich.

Hölscher, L. (2020): *Zeitgärten. Zeitfiguren in der Geschichte der Neuzeit*. Göttingen: Wallstein Verlag.

Konersmann, R. (2015): *Die Unruhe der Welt.* Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Kornwachs, K. (2001): *Zeit der Logik – Logik der Zeit*. Eine Einführung in die Zeitphilosophie. Münster: LIT.

Negt, O. (2012): *Nur noch Utopien sind realistisch*. *Politische Interventionen*. Göttingen: Steidl.

Negt, O. (2021): Nichts ist erledigt. Zur Tragödie geschichtlicher Wiederholungen. In: Benz-Gydat, M., Pabst, A., Petersen, K., Schmidt, K., Schmidt-Lauff, S., Schreiber-Barsch, S. (2021): *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung.* Frankfurt am Main: Wochenschau, 15–30.

Schäffter, Ortfried (2012): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung.* Münster: Waxmann, 113–156.

Schmidt-Lauff, S. (2014): *Vergangenheit als Gegenwart der Erwachsenenbildung – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84740100

Tietgens, H. (2000): Reflexionen für die Zukunft – Die Profession Erwachsenenbildung in historischer Perspektive. In: R. Bergold, R., Hohmann, A. Seiverth (Hrsg.): *Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild?* Recklinghausen: Bitter, 31–38.

Tietgens, H. (Hrsg.) (1985): *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Quellenverzeichnis

Protokoll 1977 = Protokoll der Sitzung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 20. Mai 1977 in Hannover [Die Unterlagen befinden sich derzeit im „Kleinen Archiv der Sektion" und sind noch nicht archivarisch erschlossen.]

Programm zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung: Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

Europa-Universität Flensburg
14.09. – 16.09.2022

Programm

Mittwoch, 14. September 2022

10.00 – 12.00 Informelle Arbeitsgruppen

ab 13.00 Anmeldung (Audimax)

14.00 – 14.30 Eröffnung der Tagung (Audimax)

14.30 – 15.30 Keynote Prof. Dr. Bettina Dausien (Universität Wien): Aus Krisen lernen? Überlegungen zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive

15.30 – 16.00 Pause

16.00 – 18.00 Parallelpanels 1

Programmplanung und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung unter neuen Bedingungen – Resultate empirischer Studien zu Veränderungen durch die Corona-Pandemie (Panel)

- Jun.-Prof. Dr. Claudia Kulmus (Universität Hamburg): Seniorenbildung in der Pandemie: zwischen Erstarrung und Innovation

- Jun.-Prof. Dr. Maria Kondratjuk (Technische Universität Dresden): Gestaltungs- und Veränderungsprozesse von öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Transformationsprozesse von Volkshochschulen in der regionalen Bildungslandschaft von Sachsen
- Kathleen Frank (Humboldt-Universität Berlin): Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen der Digitalisierung: Chancen und Herausforderungen der Programmplanung
- Kommentatorin: Jun.-Prof. Dr. Claudia Kulmus (Universität Hamburg)

Krisenpolitiken (Einzelbeiträge)
- Dr. Tim Zosel (Universität Duisburg-Essen): Politische Bildner*innen und die Krise der Repräsentation. Politikbilder und Habitus von Politiklehrer*innen in Israel und Deutschland
- Catrin Opheys & Prof. Dr. Helmut Bremer (Universität Duisburg-Essen): Die Proteste im Kontext der Corona Krise als Ausdruck politischen Unbehagens – Perspektiven für eine ungleichheitssensible politische Bildung
- Dr. Jan Schiller (Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg): Bildung für eine ungewisse Zukunft: Temporale Krisenhaftigkeit am Beispiel der Hochschulweiterbildung
  Moderation: Lukas Eble (Universität Duisburg-Essen)

Resonanzen der Erwachsenenbildung auf die Klimakrise (Panel)
- Prof. Dr. Jörg Dinkelaker (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg): Spielarten der Pädagogisierung der Umweltfrage: von der ökologischen Krise zur Klimakrise
- Dr. Steffen Hamborg (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg): Rekonstruktionen pädagogischer Krisenverhältnisse. Klimawandel als Lerngelegenheit, Bildungsgegenstand und Zielhorizont
- Ass.-Prof. MMag. Dr. Martin Haselwanter (Universität Innsbruck): Kristallisationspunkte politischer Erwachsenenbildung – die Klimabewegung und die Querdenker*innen im Vergleich
- Dr. Maria Stimm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg): Klimawissen im Ver|Handlungsraum – Analyse von Formen kommunikativer Umgangsweisen im Da-Zwischen

18.00 – 20.00 Kulturprogramm

ab 20.00 Abendessen im Hotel „Alte Post“

Donnerstag, 15. September 2022

09.00 – 10.30 Parallelpanels 2

Krisen und Krisenthematisierung in Interaktionen der organisierten Erwachsenenbildung (Panel)

- Franziska Wyßuwa (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg): Genese und Bedeutung von Interaktionskrisen in Weiterbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte
- Farina Wagner (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung | Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen): Verhandlungen von Krisen des Selbst in Beratungsinteraktionen
- Hannah Hassinger, Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff & Dr. Jörg Schwarz (Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg): Krisenzeiten und Zeitkrisen
- Moderation: Franziska Wyßuwa (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Digitalisierung (Einzelbeiträge)

- Johanna Leck, Lukas Heymann & Prof. Dr. Simone C. Ehmig (Stiftung Lesen): Digitalisierung - Zugang für alle oder abgehängt?
- Prof. Dr. Anke Grotlüschen & Joshua Wilhelm (Universität Hamburg): Digitalisierung in der Pandemie: Die Perspektive der Älteren
- Prof. Dr. Jana Wienberg (University of Labour): Krisenzeit ist Lernzeit – eine resonanztheoretische Untersuchung zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Moderation: Jun.-Prof. Dr. Julia Koller (Johannes-Gutenberg Universität Mainz)

Re- und De-Konstruktion krisenhafter Bedingungsgeflechte am Arbeitsplatz (Einzelbeiträge)

- Dr. Therese Rosemann (Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg): Re-Konstruktion informeller Lern- und Aneignungsmuster im Pflegesektor – Ergebnisse einer prozessnahen multimethodischen Lerntagebuchstudie
- Karoline Werner & Prof. Dr. Andreas Martin (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung | Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen): Prekarität und professionelle Kompetenz. Zum Einfluss von Ungewissheit auf die Verausgabungsbereitschaft von Lehrenden in der Erwachsenenbildung
- Dr. Karin Rott (Ludwig-Maximilians-Universität München) & Prof. Dr. Tim Stanik (Hochschule der Bundesagentur für Arbeit): Kompetenzempfinden von Berater*innen in der Online-Beratung
- Moderation: Dr. Caroline Bonnes (Universität Konstanz)

10.30 – 10.45 Kaffeepause

10.45 – 12.15 Parallelpanels 3

In welcher Krise stecken wir eigentlich? Der Hype um (Nordic) Bildung in der Erwachsenenbildung (Panel)
- Prof. Dr. Gabriele Molzberger (Bergische Universität Wuppertal): Manifestationen und Heilsversprechen – eine Toposanalyse zur Renaissance der Bildung in der Erwachsenenbildung
- Dr. Anja Heikkinen (Tampere University): Interpretations of the Bildung-gospel from the perspective of the history of „Free folk edification work" in Nordic countries
- Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien Wien): Zum Zusammenhang von Wohlfahrtsstaat und Bildungsgospeln

Krisenthematisierung im biografischen Verlauf (Einzelbeiträge)
- Dr. Bettina Thöne-Geyer (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung | Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen): Abschiedliche Bildung? Das Thema „Sterben und Tod" im Spiegel von Bildungsangeboten
- Christina Klank, Tjard de Vries, Prof. Dr. Michael Doh & Prof. Dr. Ines Himmelsbach (Katholische Hochschule Freiburg): Krisen im Alter oder Krisen im Leben? Ein rekonstruktiver Blick auf den Umgang mit biographischen Krisen
- Amos Postner (Universität Wien): Krisenbearbeitung durch Kompetenzbilanzierung? Zur Logik biographiebezogener Identitätsarbeit in der Kompetenzberatung
- Moderation: Jun.-Prof. Dr. Claudia Kulmus (Universität Hamburg)

12.15 – 13.00 Postersession

- Erwerb transformativer digitaler Kompetenzen – Eine Längsschnittstudie, Marie Rathmann, Dr. Therese Rosemann, Dr. Jan Schiller, Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff & Dr. Jörg Schwarz (Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg), Mihail Miller & Dr. Stephan Klingner (InfAI e. V.), Bettina Schasse de Araujo & Jan Schubert (WeTek Berlin gGmbH), Dr. Lisa Breitschwerdt, Prof. Dr. Regina Egetenmeyer & Christina Hümmer (Julius-Maximilians-Universität Würzburg), Dr. Wiebke Curdt, Isabell Lowitzki & Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch (Universität Duisburg-Essen)
- Das Berufsprofil hauptamtlich-pädagogische*r Mitarbeiter*in an Volkshochschulen – Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse aus professionstheoretischer Sicht, Laura Uhl (Humboldt-Universität Berlin)
- Kollektives Lernen in sozialen Bewegungen, Sara van Greven-Breidenstein (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

- Verbundprojekt GABO, Paula Matthies (Leibniz Universität Hannover), Ronit Schemann (Medical School Hamburg) & Songül Cora (Universität Duisburg-Essen)
- Kompetenzplattform für Softwareeffizienz und Höchstleistungsrechnen im Projekt hpc.bw1, Jessica Kleinschmidt (Helmut Schmidt Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg)
- Lehrorientierungen von Schulungsleitungen in der Industrie: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie, Camilla Wehnert (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)
- Re-Konstruktion im Elfenbeinturm oder im Kollektiv? – Zur Rolle von Forschungswerkstätten in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung, Stefanie Hoffmann (Humboldt-Universität Berlin) & Stefan Rundel (Otto-von-Guericke Universität Magdeburg)
- Alles auf Digital? Re-Konstruktion des Veranstaltungsprogramms der Volkshochschulen im Pandemiejahr 2020, Dr. Kerstin Hoenig (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung | Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen)
- Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung, Franziska Bellinger (Europa-Universität Flensburg)

13.00 – 14.00 Mittagspause

14.00 – 15.00 Keynote Prof. Dr. John Preston (University of Essex): Adult education in states of exception: back to the ‘qualitative turn’?

15.00 – 15.30 Kaffeepause

15.30 – 17.30 Parallelpanels 4

Re-Konstruktive Perspektiven auf Grundbildung (Einzelbeiträge)

- Prof. Dr. Anke Grotlüschen (Universität Hamburg), Tina Waschewski (Leuphana Universität Lüneburg) & Prof. Dr. Astrid Müller (Universität Hamburg): Schriftstrukturelle Zugänge in der Alphabetisierung im Zuge der Fluchtmigration nach 2015
- Prof. Dr. Halit Öztürk, Vera Lüneberg & Eva Humt (Westfälische Wilhelms-Universität Münster): Digitale Ansprache als krisensichere Ansprache? – Potentiale digitaler Ansprachewege für Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung

- Hadjar Mohajerzad & Dr. Christian Bernhard-Skala (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung | Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen), Luca Fliegener, Sophie Lacher & Prof. Dr. Matthias Rohs (TU Kaiserslautern), Andreas Weßner (ITA Kaiserslautern): Krisenfeste (digitale) Teilhabemöglichkeiten für Geringqualifizierte? – Rekonstruktion von Anbieter- und Angebotsstrukturen in einer beschleunigten Digitalisierung aus Sicht der Weiterbildungsverbände
- Moderation: Dr. Ewelina Mania (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung | Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen)

Professionalisierung im Kontext von Krisenphänomenen (Einzelbeiträge)

- Lukas Dehmel & Prof. Dr. Dorothee Meister (Universität Paderborn): Medienpädagogische Weiterbildung als Krisenintervention am Berufskolleg – Einblicke in eine entwicklungsorientierte Begleituntersuchung
- Isabell Lowitzki, Dr. Wiebke Curdt & Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch (Universität Duisburg-Essen): Lernort Hochschule: Zur Rekonstruktion von Diversitätsressourcen Studierender für Lernen im Online- Studium unter Bedingungen der COVID-19-Pandemie
- Moderation: Prof. Dr. Jörg Dinkelaker (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Zur impliziten Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes: Corona-Massenerziehung, Informationsvermittlung und heterogene Aneignungspraktiken (Panel)

- Prof. Dr. Arndt-Michael Nohl (Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg) & Prof. Dr. Burkhard Schäffer (Universität der Bundeswehr München): Das Zusammenspiel von Massenerziehung und medialer Informationsvermittlung in der Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes
- Dr. Denise Klinge (Universität der Bundeswehr München): Memes als Umgang mit der Pandemie: Aneignung und Auflehnung in Zeiten einer Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes
- Nils Schrewe (Helmut Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg): Corona und Selbstsorge. Wie die Pandemie zu einer ‚Reise ins Innere' führt
- Dr. Nils Bernhardsson-Laros (Universität der Bundeswehr München): Ethische Reflexivität im Umgang mit pandemiebezogenen Orientierungszumutungen

17.30 – 18.00 Pause

18.00 – 21.00 Jubiläumsempfang der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) zu ihrem 50-jährigen Bestehen

Freitag, 16. September 2022

09.00 – 11.00 Parallelpanels 5

Krisenbearbeitung als Generator von Professionalisierungs- und organisationalen Wandlungsprozessen im Kontext der Digitalisierung (Panel)

- Prof. Dr. Falk Scheidig (Pädagogische Hochschule FHNW/Ruhr-Universität Bochum): Angebotsveränderungen im Kontext der Corona-Pandemie – Befunde und Implikationen am Beispiel der politischen Erwachsenenbildung an Volkshochschulen
- Sophie Lacher & Prof. Dr. Matthias Rohs (TU Kaiserslautern): Territorialprinzip in der Krise? – Auswirkungen der Zunahme von Online-Angeboten auf Einrichtungen sowie Verbände der Volkshochschulen und gemeinwohlorientierten Anbieter in Rheinland-Pfalz
- Dr. Johannes Wahl (Eberhard Karls Universität Tübingen) & Caroline Bonnes (Universität Konstanz): Kriseninduzierte organisationale und professionelle Herausforderungen im Kontext der digitalen Transformation an Volkshochschulen in Baden-Württemberg
- Dr. Lisa Breitschwerdt, Vanessa Beu & Prof. Dr. Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilians-Universität Würzburg): Zum Einsatz von digitalen Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung seit der Corona-Pandemie
- Moderation: Dr. Johannes Wahl (Eberhard Karls Universität Tübingen)

Historisch-philosophische Krisenthematisierungen (Einzelbeiträge)

- Dr. Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg): Das Schweigen zur Bildsamkeit. Rekonstruktion einer Rezeptionsgeschichte zur »Hildesheim-Studie«
- Dr. habil. Tetyana Hoggan-Kloubert (Universität Augsburg) & Dr. Chad Hoggan (College of Education): Ethik des Transformativen Lernens: Wer darf wen verändern?
- Michael Bernhard & Prof. Dr. Christiane Hof (Goethe Universität Frankfurt): Lernen in der Krise – Mögliche Anschlüsse an nicht-westliche Theorieangebote
- Moderation: Dr. Nils Bernhardsson-Laros (Universität der Bundeswehr München)

Corona als Krisenkatalysator für die VHS? (Einzelbeiträge)

- Prof. Dr. Olaf Dörner, Katharina Maria Pongratz & Stefan Rundel (Otto-von-Guericke Universität Magdeburg): Corona als Krise? Zum Umgang mit der Corona-Pandemie in Volkshochschulen. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen

- Prof. Dr. Beatrix Niemeyer-Jensen & Franziska Bellinger (Europa-Universität Flensburg): Rekonstruktionen des Umgangs mit Krisen durch Erwachsenenbildner:innen: Einblicke aus einer qualitativen Untersuchung an Volkshochschulen in Schleswig-Holstein
- Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha (Ludwig-Maximilians-Universität München): Krisen als strukturverändernder Impuls – Migrationsbewegungen zwischen 2015 und 2020 im Spiegel der Volkshochschul- Statistik
- Moderation: Prof. Dr. Bernd Käpplinger (Justus-Liebig-Universität Gießen)

11.00 – 11:30 Kaffeepause

11.30 – 11.45 Verleihung des Posterpreises

11.45 – 13.30 Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung

13:30 – 14:00 Ende der Tagung

Posterbeiträge Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2022

Erwerb transformativer digitaler Kompetenzen – eine Längsschnittstudie

Autor:innen: Marie Rathmann, Dr. Therese Rosemann, Dr. Jan Schiller, Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff & Dr. Jörg Schwarz (Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg), Mihail Miller & Dr. Stephan Klingner (InfAI e. V.), Bettina Schasse de Araujo & Jan Schubert (WeTek Berlin gGmbH), Dr. Lisa Breitschwerdt, Prof. Dr. Regina Egetenmeyer & Christina Hümmer (Julius-Maximilians-Universität Würzburg), Dr. Wiebke Curdt, Isabell Lowitzki & Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch (Universität Duisburg-Essen)

Um nicht nur auf Herausforderungen der Digitalisierung reagieren, sondern Transformationsprozesse aktiv und reflektiert gestalten zu können, benötigen professionelle Akteure der EB im Anschluss an Martins‘ (2008) ‚digital transformation‘ höherwertige digitale Kompetenzen. Diese zielen neben des (adaptiven) Einsatzes digitaler Werkzeuge und Tools (Breitschwerdt et al. 2022) auf einen kritisch-reflexiven Umgang mit digitalen Technologien sowie auf die kreativ-innovative Gestaltung digitaler Lernräume (‚critical digital literacy‘ (Pötzsch 2019); für die Erwachsenenbildung (Bernhard-Skala et al. 2021)). Zur heuristischen Konzeptualisierung von transformativen digitalen Kompetenzen und Implementation im Hochschulstudium entwickelt DigiTaKS*[1] ein Modell bestehend aus: digitales Basispaket, digitale Kompetenzdiagnose (Selftest) und -entwicklung (Training), barrierefreie OERs, hybride Lernsettings. Der gesamte Prozess wird mit einem multimethodischen Forschungsdesign als längsschnittliche Interventionsstudie (05/2021–12/2024) über quantitative Monitorings und qualitative Verfahren begleitet (https://dtecbw.de/home/forschung/hsu/projekt-digitaks/projekt-digitaks).

Das Poster stellt das Projekt mit seinen Forschungs- und Entwicklungspartnern, jeweilige Foki sowie erste Ergebnisse der multiperspektivischen Analyse zu Bedarfslagen und Anforderungen des digitalen Studierens und der quantitativen Eingangsuntersuchung des ersten Studierendenjahrgangs 2021 vor. So zeigt

1 Das Forschungsprojekt DigiTaKS*. Digitale Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf wird durch dtec.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr gefördert.

bspw. ein Ergebnis, dass die Aneignung digitaler Kompetenzen gerade in studienbezogenen Differenzerfahrungen auftritt und die Lösung über informelle Lernaktivitäten (z. B. digitale Lerngruppen wie Austausch über Messenger Dienste oder das Teilen über Sharing Plattformen) eingebunden wird.

Literatur

Bernhard-Skala, C./Bolten-Bühler, R./Koller, J./Rohs, M. und Wahl, J. (Hrsg.) (2021*). Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 19–36). Bielefeld: wbv.

Breitschwerdt, L./Thees, A. und Egetenmeyer, R. (2022). *Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. *Ausgabe 44–45.* 16. Jg. Wien.

Carretero, S./Vuorikari, R. und Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*.

Martin, A. (2008). Digital Literacy and the "Digital Society". *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, Hrsg. C. Lankshear und M. Knobel, 151–176. New York: Peter Lang.

Pötzsch, H. (2019). Critical Digital Literacy: Technology in Education Beyond Issues of User Competence and Labour-Market Qualifications. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society 17* (2), 221– 240.

Das Berufsprofil hauptamtlich-pädagogische*r Mitarbeiter*in an Volkshochschulen – Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse aus professionstheoretischer Sicht

Autorin: Laura Uhl (Humboldt-Universität Berlin)

Angesichts von Diskursen um die Veränderung erwachsenenpädagogischer Aufgaben und Anforderungen im Zuge des neoliberalen Strukturwandels (vgl. Gieseke 2018; Schrader 2011) und gegenwärtiger Modernisierungsprozesse wie der digitalen Transformation (vgl. Scheidig 2021) erhält die empirische Erforschung des Wandels von Berufsprofilen für die erwachsenenpädagogische Professionsforschung eine zentrale Bedeutung (vgl. auch Alke 2021). Das Poster präsentiert vor diesem Hintergrund Ergebnisse einer Masterarbeit, die aus professionstheoretischer Sicht aktuelle Aufgaben und Anforderungen hauptamtlich-pädagogischer Mitarbeitender an Volkshochschulen über die qualitative Analyse von Stellenanzeigen aus dem Jahr 2019 (n = 40) untersucht hat.

Neben einer kurzen Betrachtung von Professionalisierungsdiskursen in der Erwachsenenbildung und vorhandenen Modellen zur Systematisierung hauptamtlich-pädagogischer Aufgaben und Kompetenzen wird dafür zunächst auf die Stellenanzeigenanalyse als Forschungsmethode eingegangen und das methodologisch-methodische Design der Studie wird vorgestellt. Im Zentrum der Posterpräsentation stehen dann die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung. So zeigt sich, dass sich empirisch kein einheitliches Berufsprofil ‚HPM' abbildet, sondern es konnten drei Profilkonstellationen herausgearbeitet werden: ‚klassische', kombinierte und neuartige HPM-Stellen. Über beispielhafte Stellenanzeigen werden diese Profilkonstellationen visualisiert und in ihren Aufgaben- und Anforderungskombinationen genauer beschrieben. Unter Rückbezug auf historische und aktuelle idealtypische Profilbeschreibungen verweisen die Ergebnisse einerseits auf Kontinuitäten, es deuten sich aber auch Wandlungsprozesse des Berufsprofils an. Auch zeigt sich, dass im Kontrast zu wissenschaftlich formulierten Kompetenzmodellen genuin-erwachsenenpädagogische Qualifikationen und Kompetenzen nicht zwingend als Einstellungskriterien vorausgesetzt werden. Zugleich wird eine wachsende Bedeutung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen sichtbar. Die Forschungsergebnisse dienen als Grundlage für eine weiterführende Diskussion zur Struktur- und Professionalitätsentwicklung im Weiterbildungsbereich.

Literatur

Alke, M. (2021). Verschiebungen von Aufgaben und Anforderungen des hauptberuflichen Weiterbildungspersonals? Historische Rückschau und aktuelle Befunde. *Education Permanente – Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 2*, 49–57.

Gieseke, W. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderung der Gegenwart. In: R. Dobischat/ A. Elias und A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 57–77). Wiesbaden: Springer VS.

Scheidig, F. (2021). Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Education Permanente – Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, Heft 2*, 41–48.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Kollektives Lernen in sozialen Bewegungen

Autorin: Sara van Greven-Breidenstein (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

In den letzten Jahren sind vielfältige klimaaktivistische soziale Bewegungen wie Fridays For Future in den Fokus der Öffentlichkeit gelangt. Inwiefern in solchen und ähnlichen Gruppen kollektive Lernprozesse zu beobachten sind ist das zentrale Thema des vorgestellten Promotionsvorhabens.

Soziale Bewegungen bieten eine informelle Austauschperspektive mit dem Potenzial zur individuellen Weiterentwicklung der Beteiligten. Eine Erweiterung der Handlungskompetenzen (vgl. z. B. Trumann 2013) und sozialen Kompetenzen (vgl. Kühn 2015) konnte bei den Engagierten genauso festgestellt werden wie lebensbegleitende Bildungsprozesse der Aktivist*Innen während und nach dem Engagement in sozialen Bewegungen (vgl. z. B. Thomsen 2020, Bunk 2018). Individuelle Lernprozesse in sozialen Bewegungen sind demzufolge bereits empirisch betrachtet worden. Inwiefern dies in kollektiven Lernprozessen mündet und wie diese aussehen, liegt bisher kaum im Fokus der Forschung (vgl. Hoeft 2021). Vor allem die Frage, ob kollektives Lernen mehr ist als die Summe der individuellen Lernprozesse, wurde bisher zwar theoretisch überlegt, jedoch wenig empirisch betrachtet (vgl. z. B. Behrmann 2010). Dem könnte sich die vorgestellte Arbeit empirisch annähern, zum Beispiel mithilfe der Annahme, Gruppen sozialer Bewegungen als communities of practice (Wenger 2004) zu verstehen. Die Analyse der dabei in den Blick kommenden Kommunikationsprozesse zwischen den Individuen ermöglichen hier eine Annäherung. Zur Bearbeitung des Erkenntnisinteresses wird auf die Forschungsmethodologie der dokumentarischen Methode zurückgegriffen (Bohnsack 2021, Przyborski 2004), um das kollektive implizite Wissen zu rekonstruieren. Mithilfe von Gruppendiskussionen sollen die kollektiven Lernerfahrungen und -prozesse von progressiven sozialen Bewegungen untersucht werden, die sich mit gesellschaftlichen Zukunftsthemen beschäftigen. In diesem Bereich sind in den letzten Jahren verschiedene Bewegungen entstanden, die sich aufgrund dessen wahrscheinlich noch im Institutionalisierungsprozess befinden, weshalb dort noch kein gefestigter konjunktiver Erfahrungsraum besteht. Gerade in diesem Findungsprozess erscheinen daher kollektive Lernprozesse wahrscheinlicher. Das Poster stellt die theoretischen Zusammenhänge des Desiderats sowie den aktuellen Stand des Projekts dar.

Literatur

Behrmann, D. (2010): Lernen in der Organisation. Rekonstruktionen zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen. In: Heidsieck, C./ Petersen, J. (Hrsg.): *Organisationslernen im 21. Jahrhundert* (S. 93–103). Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Bunk, B. (2018): *Bildung und soziale Bewegung. Die brasilianische Landlosenbewegung und das Weltsozialforum als Räume für Bildungsprozesse*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh (Kultur und Bildung, v. 6).

Hoeft, C. (2021): *Stillstand in Bewegung? Kollektives Lernen in sozialen Bewegungen*. Bielefeld: transcript.

Kühn, H. (2015): *Da entwickelt sich was! Individuelle Lernprozesse im entwicklungspolitischen Freiwilligendienst „weltwärts" in Benin*. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag.

Przyborski, A. (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.

Thomsen, S. (2020): *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Trumann, J. (2013): *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: transcript.

Wenger, E. (2004): *Communities of practice. learning, meaning, and identity*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

Grundbildung im Kontext von Arbeit und Berufsorientierung – Das Verbundprojekt GABO

Autor*innen: Paula Matthies (Leibniz Universität Hannover), Ronit Schemann (Medical School Hamburg) & Songül Cora (Universität Duisburg-Essen)

Angesichts bisheriger Forschungen zur Schriftsprachbeherrschung, wonach 6,2 Millionen Erwachsene als „gering literalisiert" gelten (vgl. Grotlüschen & Buddeberg 2020), und der geringen Teilnahmequote in Alphabetisierungskursen spielen aufsuchende Bildungsansätze in der Alphabetisierung und Grundbildung eine zunehmend wichtige Rolle. Durch sie wird angestrebt, die in der Erwachsenenbildung dominanten „Komm-Strukturen" zu überwinden und Zugänge für weniger erreichbare Zielgruppen zu schaffen. Konzepte der arbeitsorientierten Grundbildung, die den Lernort in die Arbeitswelt der Menschen verlagern und darauf bezogene Lernprozesse initiieren, bergen das Potenzial, Zugänge zu (Weiter-)Bildung für eben jene Zielgruppe zu schaffen. Inwiefern dieser Anspruch der Subjektorientierung und des Arbeitsweltbezugs in der praktischen Umsetzung Berücksichtigung findet und auf welche Resonanz er bei den Teilnehmenden in den Angeboten der arbeitsorientierten Grundbildung stößt, ist bislang nicht systematisch erforscht. Wenig im Blick solcher Angebote sind außerdem Jugendliche und junge Erwachsene in Einrichtungen der Jugendberufshilfe, denen Förderbedarfe in Bezug auf den Übergang in die Erwerbsarbeit zugeschrieben werden. Diesen Leerstellen widmet sich das Verbundprojekt GABO und untersucht über empirisch-qualitative Zugänge die Perspektive der Teilnehmenden und beruflich Tätigen in der arbeitsorientierten Grundbildung sowie in der Jugendberufshilfe. Ausgehend von einem erweiterten Verständnis von Grundbildung wird den Fragen nachgegangen, welche Grundbildungsbedarfe die Teilnehmenden selbst artikulieren und wie sie mit den zugeschriebenen Bedarfen in ihrem Alltag umgehen. Zudem wird auf der Ebene der beruflich Tätigen danach gefragt, wie sie in ihrer Praxis an die Bedarfe der Teilnehmenden anschließen und inwiefern ihr berufliches Handeln von biographischen Erfahrungen mitgeprägt sind. Im Rahmen der Posterpräsentation werden die konzeptionellen Perspektiven des Forschungsprojekts dargestellt und die aus den Erhebungen gewonnenen Eindrücke präsentiert.

Literatur

Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus (2020) (Hrsg.): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv.

Kompetenzplattform für Softwareeffizienz und Höchstleistungsrechnen im Projekt hpc.bw[1]

Autorin: Jessica Kleinschmidt (Helmut Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)

Die Posterpräsentation dient der Vorstellung der Kompetenzplattform für Softwareeffizienz und Höchstleistungsrechnen im Projekt hpc.bw[2] (HPC = High Performance Computing).

Ziel des Projektes ist es, innovative HPC-Forschung an den Bundeswehruniversitäten zu stärken und sowohl den Transfer von Kenntnissen über HPC-Einsatz in die verschiedenen Disziplinen hinein wie auch neuartige Einsatzformate insbesondere in nicht-computeraffinen Bereichen zu fördern. Weiterhin gilt es, ein HPC-Rechenzentrum an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw HH) aufzubauen. Dabei geht es nicht lediglich um den Ausbau von Infrastrukturen, sondern zugleich um die Entwicklung einer Kompetenzplattform.

Entsprechend fokussiert das geplante Poster den Wirkungsbereich der Arbeitsgruppe „Conceptional Design Competence Center hpc.bw". Das interdisziplinäre Team ist mit der Entwicklung von Ideen zum Aufbau einer Kompetenzplattform für HPC an der HSU/UniBw HH betraut, wobei die Interessen unterschiedlichster fachunabhängiger HPC-Zielgruppen Berücksichtigung finden. Zur lernförderlichen Gestaltung des Kompetenzzentrums ist das Einbringen einer erwachsenenpädagogischen, didaktisch-methodischen Expertise zur innovativen Verknüpfung von Lehr- und Lernformaten im Kontext von HPC unabdingbar. Das Poster verfolgt das Ziel, das entwickelte Bausteinsystem zur situationsspezifischen Umsetzung erwachsenenpädagogischer Angebote anhand konkreter Umsetzungsbeispiele vorzustellen und einen Einblick in die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu geben. Zudem möchte ich die Gelegenheit nutzen, dieses bislang in der Erwachsenenbildung nicht bearbeitete Segment mit Kolleg*innen im Blick auf zukünftige Anforderungen zu diskutieren (vgl. Leetaru, 2022).

Literatur

Leetaru, K. H. (2012): Towards HPC for the digital Humanities, Arts, and social Sciences. *IEEE 8th International Conference on E-Science*, 1–6. IEEE.

2 Dieses Projekt wird durch dtec.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr gefördert [Projekt hpc.bw]. Weiterführende Informationen finden Sie auf den Projekthomepages https://www.hsu-hh.de/wb/hpc-bw sowie https://dtecbw.de/home/forschung/hsu/projekt-hpcbw

Lehrorientierungen von Schulungsleitungen in der Industrie: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie

Autorin: Camilla Wehnert (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung lassen sich zahlreiche Personen identifizieren, die neben ihrer eigentlichen Tätigkeit im Betrieb Schulungen durchführen, ohne dabei (erwachsenen)pädagogisch oder fachdidaktisch qualifiziert zu sein. Dazu zählen bspw. technische Fachkräfte aus den Bereichen Steuerungstechnik und Maschinenbau, die Schulungen zu ihrem Fachbereich (z.B. Maschinenbedienung) leiten. Im Zuge des professionstheoretischen Diskurses weisen Forschungen u.a. auf die Bedeutung der pädagogischen Professionalisierung von beruflich-betrieblicher Bildungsarbeit sowie auf berufspädagogische Handlungsorientierungen von Berufsausbilder*innen hin (z.B. Albers et al. 2001; Arnold 1983; Pätzold & Drees 1989). Dabei liegen Untersuchungen zur Qualifizierung von professionellen Akteur*innen in der betrieblichen Weiterbildung und von nebenberuflichen Ausbilder*innen – speziell auch im technisch-gewerblichen Bereich (z.B. Paulini 1992) – vor, in denen der Einfluss von Berufsrollen auf die Entwicklung von Professionalität herausgestellt wird (z.B. Dobischat et al. 2018; Arnold & Müller 1992). Werden Orientierungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung untersucht, so wird vor dem Hintergrund von institutionalisierten Kontexten der Erwachsenenbildung auf die Bedeutung von individuellen und kollektiven Vorstellungen von Lehrenden hingewiesen (z.B. Franz 2016; Hof 2001). Zur benannten Zielgruppe der in der Industrie nebenberuflich Lehrenden ohne pädagogische Qualifizierung gibt es bislang hingegen wenige Erkenntnisse. „Obwohl die Weiterbildung das am stärksten wachsende pädagogische Handlungsfeld abbildet, lassen sich kaum spezifische Qualifikationen aller in diesem Bereich pädagogisch Tätigen identifizieren“ (vgl. Tippelt & Lindemann 2018, S. 83). Anknüpfend an dieses Desiderat leitet sich die erkenntnisleitende Frage der empirischen Dissertationsstudie ab, welche Lehrorientierungen sich bei Schulungsleitungen im industriellen Sektor hinsichtlich der Durchführung von Schulungen rekonstruieren lassen. Dazu wird ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign entwickelt, bei dem über die Erhebung von Einzelinterviews Lehrorientierungen dokumentarisch (u.a. Nohl 2017) rekonstruiert werden. Auf dem Poster werden Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign sowie erste Ergebnisse der Datenauswertung vorgestellt.

Literatur

Albers, H.-J./ Bonz, B. und Reinhold, N. (2001): *Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Arnold, R. und Mueller, H.-J. (1992): Berufsrollen betrieblicher Weiterbildner. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Vol.21* (5), 36–41.

Arnold, R. (1983): *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Dobischat, R./ Elias, A. und Rosendahl, A. (2018). *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer VS.

Franz, J. (2016): *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Hof, C. (2001): *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. Bielefeld: Bertelsmann.

Nohl, A.-M. (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Pätzold, G. und Drees, G (1989): *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich*. Köln, Wien: Böhlau.

Paulini, H. (1992): *Qualifizierung von nebenberuflichen Ausbildern. Berichte und Ergebnisse aus Modellversuchen*. Berlin u. a.: BIBB.

Tippelt, R. und Lindemann, B. (2018): Professionalität in der Weiterbildung. Anspruch und Wirklichkeit. In: Dobischat, R./ Elias, A. und Rosendahl, A. (Hrsg.): *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 79–93). Wiesbaden: Springer VS.

Re-Konstruktion im Elfenbeinturm oder im Kollektiv? – Zur Rolle von Forschungswerkstätten in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung

Autor:innen: Stefanie Hoffmann (Humboldt-Universität Berlin) & Stefan Rundel (Otto-von-Guericke Universität Magdeburg)

Re-konstruktive und damit qualitative Forschungsperspektiven bilden einen etablierten Strang in der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Schäffer & Dörner 2012). Re-Konstruktionsarbeit findet dabei sowohl in Alleinarbeit als auch in Forschungswerkstätten statt. Das Poster möchte beleuchten, inwiefern Forschungswerkstätten einen Beitrag dazu leisten, eigene seinsverbundene Wissensbestände der teilnehmenden Akteur*innen, die aufgrund je eigener Standortgebundenheiten entstehen, durch die Interpretationsvielfalt der Gruppe zu hinterfragen, zu irritieren und zu erweitern.

Problematisierend wird konstatiert, dass kontinuierliche, gruppenförmige Interpretations- und Re-Konstruktionsarrangements einen „konjunktiven Erfahrungsraum" (Mannheim 1980, S. 229) ausbilden, von dem ausgehend sich ein neuer, kollektiver Standpunkt in der Werkstattarbeit formiert, der – insofern die Werkstatt blind gegenüber diesem Umstand ist – eine Perspektivenverschränkung verhindern kann. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die Akteur*innen zunehmend wortlos verstehen und die Redebeiträge nicht mehr an die Genese der Interpretation rückgebunden werden. Der Modus des intuitiven Verstehens ist dabei zwar einerseits Voraussetzung für die Arbeitsfähigkeit einer Forschungswerkstattgruppe, andererseits wirkt sich dies hindernd aus, wenn es den Modus des explizierenden Interpretierens in der Werkstattarbeit verdrängt. Über diese Problematisierung hinausgehend wird ein theoretisch hergeleitetes Angebot eines reflexiven Umgangs (mit Bezug auf Bourdieu 1993) hinsichtlich dieser zentralen Antinomie diskutiert, die wir als „Soziabilitätsantinomie" (Hoffmann & Rundel 2022) einführen und die für die Werkstattarbeit formuliert werden kann. Es soll so die Frage danach beantwortet werden, unter welchen Bedingungen eine Forschungswerkstatt dem Anspruch der Re-Konstruktion derart gerecht werden kann, dass die Aspekthaftigkeit der eigenen Erkenntnis Potentiale für Interpretationsarbeit, Re-Konstruktion und Theoriebildung freilegt.

Literatur

Bourdieu, P. (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: E. Berg und M. Fuchs (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365–374). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hoffmann, S. und Rundel, S. (2022): Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch? – Zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten. In: M. Kondratjuk/ O. Dörner/ S. Tiefel und H. Ohlbrecht (Hrsg.): *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften* (S. 369–390). Opladen: Barbara Budrich.

Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Schäffer, B. und Dörner, O. (2012): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.

Alles auf Digital? Re-Konstruktion des Veranstaltungsprogramms der Volkshochschulen im Pandemiejahr 2020

Autorin: Dr. Kerstin Hoenig (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung | Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.)

Der erste coronabedingte Lockdown im Frühjahr und Frühsommer 2020 erwischte (nicht nur) die Volkshochschulen aus heiterem Himmel und stellte sie vor ungekannte Herausforderungen. Präsenzveranstaltungen waren – mit wenigen, streng reglementierten Ausnahmen – untersagt. Einige Volkshochschulen wurden von ihren Trägern ganz geschlossen. Teilweise wurde Personal abgeordnet, um an anderen Stellen in der öffentlichen Verwaltung eingesetzt zu werden. Teilnahmeentgelte blieben aus oder mussten zurückgezahlt werden, Honorarverträge mit Lehrenden kamen nicht zustande oder wurden aufgelöst. Auch nach Ende des ersten Lockdowns prägte die Pandemie das Veranstaltungsgeschehen im Sommer und Herbst, zum Beispiel aufgrund nicht mehr zur Verfügung stehender Räumlichkeiten und veränderter Nachfrage. Im Winter kam es aufgrund wieder steigender Infektionszahlen zu erneuten Lockdownmaßnahmen.

Der Beitrag untersucht anhand von Daten der Volkshochschul-Statistik und einer Zusatzbefragung aus dem Herbst 2020, welche kurz- und langfristigen Auswirkungen die Pandemie auf das Veranstaltungsprogramm der VHS im Jahr 2020 hatte: Inwiefern gelang es den VHS, im ersten Lockdown an bereits geplante Programminhalte und Erfahrungen mit digitalen Lernangeboten anzuschließen? Wie viele VHS konnten den Lockdown als Chance für den Aufbruch in neue, digital gestützte Formen und Formate der Erwachsenenbildung nutzen? Wie war das Veranstaltungsangebot im Jahr 2020 im Vergleich zum Vorjahr zusammengesetzt? Und welche langfristigen Veränderungen antizipieren die verantwortlichen Programmplanenden? Die Ergebnisse werden grafisch anhand von Sankey-Diagrammen dargestellt.

Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung

Autorin: Franziska Bellinger (Europa-Universität Flensburg)

Dem Beitrag liegt ein Dissertationsprojekt zugrunde, das auf empirischer Ebene die Frage verfolgte, wie die medienpädagogische Professionalisierung im Sinne einer Grundbildung Medien in ausgewählten konsekutiven Studiengängen mit medienpädagogischen Studienanteilen an deutschen Hochschulen in den Rahmenstrukturen und konkreten Lehr-/Lernangeboten ermöglicht wird. Dem geht die Annahme voraus, dass eine Grundbildung Medien als systematisch-reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragestellungen, den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens gewährleisten und die Studierenden zu einem ganzheitlichen medienpädagogisch-professionellen Handeln befähigen kann (Bellinger 2018). In der Studie wurde mit dem Forschungsstil der Grounded Theory in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) gearbeitet. Um die Forschungsfrage zu beleuchten wurden verschiedene Datenmaterialien – ordnende Papiere sowie Expert:inneninterviews mit erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen der Studiengänge – miteinander kombiniert. Das Sample der Untersuchung beinhaltet drei Hochschulstandorte in Deutschland. Die Auswertung erfolgte iterativ in drei wesentlichen Kodierschritten, die zur gegenstandsverankerten Theoriebildung beitrugen. Das zentrale Ergebnis ist, dass die medienpädagogische Professionalisierung im Rahmen des erwachsenenpädagogischen Hochschulstudiums eine studentische Eigenleistung darstellt. Die Studierenden sind selbst verantwortlich dafür, den Transfer zwischen dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung sowie den medienpädagogischen Studienanteilen herzustellen. Der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens vollzieht sich eigeninitiativ bzw. in Eigenregie, was eine hohe Motivation der Studierenden voraussetzt. Auf empirischer Ebene ließen sich ein spannungsreiches Bedingungsgefüge sowie Wechselwirkungen erhellen, die auf dem Poster dargestellt sind und mit dem Plenum diskutiert werden sollen.

Literatur

Bellinger, F. (2018): Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung. Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner/-innen. *MedienPädagogik* 30, 116–136. doi: https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X.

Strauss, A. L. und Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

Posterpreis der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2022

Der Posterpreis

Der Posterpreis, den die Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) seit dem Jahr 2016 vergibt, wird von wbv Publikation gestiftet und wurde am 16.09.2022 während der Mitgliederversammlung der Sektion verliehen.

Jury

Die Posterjury im Jahr 2022 setzte sich zusammen aus folgenden Mitgliedern:

- Prof^{in} Dr^{in} Beatrix Niemeyer-Jensen (Europa-Universität Flensburg),
- Prof^{in} Dr^{in} Katrin Kraus (Universität Zürich sowie Mitglied im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) und
- Joachim Höper (Geschäftsleitung wbv Media).

Die für die Bewertung herangezogenen Kriterien waren innovativer Forschungsansatz, inhaltliche Struktur und grafische Gestaltung. Einen Zusatzpunkt gab es für die Vorstellung des Posters während der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE).

Platzierungen

1. Platz (dotiert mit 250,- Euro)

Stefanie Hoffmann (Humboldt-Universität zu Berlin) und Stefan Rundel (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)
Thema des Posters: *„Re-Konstruktion im Elfenbeinturm oder im Kollektiv? – Zur Rolle von Forschungswerkstätten in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung“*

2. Platz

Sara van Greven-Breidenstein (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)
Thema des Posters: *„Kollektives Lernen in sozialen Bewegungen“*

3. Platz

Jessica Kleinschmidt (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)
Thema des Posters: *„Kompetenzplattform für Softwareeffizienz und Höchstleistungsrechnen im Projekt hpc.bw1“*

Autorinnen und Autoren

Dr. **Franziska Bellinger**; Europa-Universität Flensburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (medien-)pädagogische Professionalität, medienpädagogische Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen mit Medien in formalen und non-formalen Lern- und Bildungskontexten, Sozialisation im Medienzusammenhang.

PD Dr. **Caroline Bonnes**; Universität Konstanz; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung, medienpädagogische Kompetenz, Lehr-Lern-Prozesse und Weiterbildungstransfer, digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Dr. **Johannes Bonnes (geb. Wahl)**; FernUniversität in Hagen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, Digitale Transformation, organisationaler Wandel in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Medienpädagogik.

Prof. Dr. **Helmut Bremer**; Universität Duisburg-Essen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Politische) Erwachsenenbildung, Grundbildung, Studierendenforschung, Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuforschung und ihre Methoden.

Prof.in i.R. Dr.in **Bettina Dausien**; bis 2022 Professorin für Pädagogik der Lebensalter an der Universität Wien, seitdem freiberuflich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Sozialisation im Lebenslauf, Studierendenbiographien, Theorien und Methoden der Biographieforschung, Geschlechterforschung, biographisches Wissen, biographieorientierte Bildungsarbeit, rekonstruktive Praxisforschung.

Prof. Dr. **Jörg Dinkelaker**; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Formen des Lernens Erwachsener; Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; Vermittlung und Übersetzung von Wissen; Teilnehmen an Bildungsangeboten; Pädagogische Professionalität; Geschichte der Erwachsenenbildung; Methodologische Fragen einer Empirie pädagogischer Situationen.

Dr. **Malte Ebner von Eschenbach**; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisation lebensbegleitender Bildung Erwachsener im Volks-/Bildungswesen, Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung, Wissenschafts- und Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung in raumtheoretischer Perspektive, Arbeiten zu einer Theorie der Relationalität.

Luca Fliegener; Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau; Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Weiterbildungsteilhabe Geringqualifizierter.

Prof. Dr. **Anke Grotlüschen;** Universität Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literalität, Grundbildung, Lernforschung.

Dr. **Martin Haselwanter**; Universität Innsbruck; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, Politische Erwachsenenbildung, Bildung und Protestbewegungen.

Hannah Hassinger; M.A., Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung im Kontext von Zeit, sozialer Ungleichheit und Geschlecht, Biographieforschung sowie qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung.

Prof. (emerita) Dr. **Anja Heikkinen**; Tampere University; Research areas: history and philosophy of vocational and adult education, equality and planetary justice in vocational, adult and higher education.

Prof. Dr. **Bernd Käpplinger**; Justus-Liebig-Universität Gießen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programmplanung, Bildungsberatung, Volkshochschulen, Erwachsenenbildungsgeschichte, Betriebliche Weiterbildung.

JProf. Dr. **Maria Kondratjuk**; Technische Universität Dresden, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bedingungen, Kontexte und Rahmungen lebenslangen Lernens; Professionalität & professionelles Handeln in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern; Erwachsenenbildung als Disziplin; Methoden und Methodologien qualitativer Erwachsenenbildungsforschung; Sozialökologische Transformation und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Prof. **Dr. Katrin Kraus**; Universität Zürich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung im Kontext von Gesellschaft und Arbeitswelt; Akteurs- und subjektorientierte Zugänge zu erwerbsbezogener Bildung; Educational Governance und Systemfragen in der Berufs- und Weiterbildung in nationaler sowie international-vergleichender Perspektive sowie Raum- und aneignungstheoretische Perspektiven auf Bildungsräume, Lernorte und Architektur.

Sophie Lacher, M.A.; Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung und Digitalisierung; Adressat:innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung; Katastrophen und Bevölkerungsschutzpädagogik.

Dr. **Lorenz Lassnigg**; Institute for Advanced Studies (IHS) Vienna, Forschungsgruppe equi (www.ihs.ac.at); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungspolitik, Governance, Lifelong Learning.

Hadjar Mohajerzad; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenstransfer, Digitalisierung in der Weiterbildung sowie Professionalisierung des Lehrpersonals der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Prof. Dr. **Gabriele Molzberger**; Bergische Universität Wuppertal; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rahmungen informellen Lernens, beruflich-betriebliche Weiterbildung, Institutionalisierung und Vergesellschaftung wissenschaftlicher Weiterbildung, Studium Generale als Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. **Beatrix Niemeyer-Jensen** (i.R.); Europa-Universität Flensburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: europäische Mobilitätsforschung, Übergänge zwischen (formaler) Bildung und Erwerbsarbeit, professionelles Handeln im Kontext lebenslangen Lernens und europäische Bildungspolitik.

Catrin Opheys; Universität Duisburg-Essen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung und Partizipation; diskriminierungskritische und ungleichheitssensible Bildung; Studium und soziale Ungleichheit; Habitus- und Milieuforschung.

Prof. Dr. **John Preston**; University of Essex, Großbritannien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit im Kontext von Katastrophenschutz und Notfallprävention, international vergleichende Analyse nationaler Kulturen der Vorbereitung auf Situationen existenzieller Bedrohung vom Atomkrieg bis zur Künstlichen Intelligenz.

Prof. Dr. **Matthias Rohs**; Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung und Digitalisierung.

Dr. **Therese Rosemann**; Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Digitale) Lernaktivitäten in informellen und non-formalen betrieblichen und universitären Lernkontexten, prozessnahe Erhebungsverfahren (insb. Tagebuchstudien).

Dr.in **Karin Julia Rott**; Ludwigs-Maximilians-Universität München; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: medienpädagogische Kompetenz, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Medien in der und für die Erziehung sowie KI in der beruflichen Bildung.

Prof. Dr. **Sabine Schmidt-Lauff**, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: temporale und zeitbezogene Herausforderungen für Lernen im Erwachsenenalter und über die Lebensspanne; Professionalisierung, Professionalität und Professionelles Sein in der Erwachsenenbildung; international-vergleichende Forschung zum lebensbegleitenden Lernen.

Dr. **Jörg Schwarz**, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildungswissenschaftliche Organisationsforschung und Organisationspädagogik; Zeit und Zeitlichkeit in pädagogischen Feldern, erwachsenenpädagogische Professionalität, Praxistheorie und Feldanalyse, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Prof. Dr. **Tim Stanik**; Universität Münster; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Didaktik der Erwachsenenbildung, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Dr. **Maria Stimm**; Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen Erwachsener, Erwachsenenbildung in der sozial-ökologischen Transformation, Programme und Angebote, Praktiken der professionellen Beratung.

Joshua Wilhelm; Universität Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung und KI in der Erwachsenenbildung.

Franziska Wyßuwa; M.A.; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Erfahrung und Wissen in Bildungsveranstaltungen, Pädagogische Fortbildungen, Interaktionsforschung, Ethnomethodologische Konversationsanalyse.

Reviewer*innen der Beiträge für den Dokumentationsband der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2022

Heino Apel
Franziska Bellinger
Ricarda Bolten-Bühler
Malte Ebner von Eschenbach
Christiane Ehses
Marion Fleige
Julia Franz
Lena Heidemann
Klaus-Peter Hufer
Bernd Käpplinger
Julia Koller
Maria Kondratjuk
Katrin Kraus
Cornelia Maier-Gutheil
Jörg Markowitsch
Beatrix Niemeyer
Erik Nylander
Amos Postner
Martin Reuter
Matthias Rohs
Mandy Schiefner-Rohs
Falk Scheidig
Veronika Thalhammer

Allen Reviewer*innen danken wir sehr für die Übernahme der Begutachtung der Beiträge!

M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk,
K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer, F. Bellinger (Hrsg.)

Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die Corona-Krise ist Anlass für die Thematisierung von Krisen im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung. Der Titel „Re-Konstruktionen" zielt darauf, auch andere – ökologische, ökonomische, soziale, psychische, politische oder biographische – Krisenphänomene, die im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung bedeutsam sind, zum Reflexionsgegenstand zu machen. Die Pandemie bildet damit den exemplarischen Ausgangspunkt, denn sie hat die Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht ge- und betroffen.

Die Herausgeber*innen:
Dr. Malte Ebner von Eschenbach, wissenschaftlicher Mitarbeiter,
Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Professor für Weiterbildung,
Institut für Erziehungswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen
Jun.-Prof. Dr. Maria Kondratjuk, Professorin für Organisationsentwicklung im Bildungssystem, Fakultät Erziehungswissenschaften, Technische Universität Dresden
Prof. Dr. Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung,
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich
Prof. Dr. Matthias Rohs, Professor für Erwachsenenbildung, Fachbereich Sozialwissenschaften, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Prof. Dr. Beatrix Niemeyer, Professorin für Erwachsenenbildung,
Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg
Dr. Franziska Bellinger, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaften,
Europa-Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-2746-9



www.budrich.de